Л.С.ВЫГОТСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР

Л.С.ВЫГОТСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ

ТОМ ЧЕТВЕРТЫЙ

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Под редакцией Д. Б. ЭЛЬКОНИНА

МОСКВА
'ПЕДАГОГИКА'
1984

Л.С.ВЫГОТСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ
В ШЕСТИ ТОМАХ

МОСКВА
'ПЕДАГОГИКА'
1984

ББК 88
В 92

Печатается по решению Президиума
Академии педагогических наук СССР

Рецензент:
доктор психологических наук, профессор *П. Я. Гальперин*

Составители:
член-кор. АПН СССР, доктор психологических наук,
профессор *Д. Б. Эльконин,*
кандидат психологических наук *Г. Л. Выгодская*

Автор послесловия и комментариев
член-кор. АПН СССР, доктор психологических наук,
профессор *Д. Б. Эльконин*

ЛЕВ СЕМЕНОВИЧ ВЫГОТСКИЙ

СОБРАНИЕ СОЧИНЕНИЙ
ТОМ ЧЕТВЕРТЫЙ

ДЕТСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Подготовила указатели и библиографию
Г. Л. Выгодская

Зав. редакцией А. В. Черепанина. Редактор С. Д. Крекова. Художник А. Т. Троянкер. Художественный редактор Е. В. Гаврилин. Технический редактор Т. Е. Морозова. Корректор В. Н. Рейбекель

ИБ № 683. Сдано в набор 13.06.83. Подписано в печать 06.01.84. А10605. Формат 60×90[1]/[16]. Бумага офсетн. № 1. Печать офсетн. Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 27,0. Уч.-изд. л. 32,87. Усл. кр.-отт. 54,25. Тираж 30 000 экз. Заказ 1786. Цена 1 р. 80 к. Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. Москва, 107847, Лефортовский пер., 8
Ордена Октябрьской Революции и ордена Трудового Красного Знамени Первая Образцовая типография имени А. А. Жданова Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. Москва, М-54, Валовая, 28

Выготский Л. С.
В 92 Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 4. Детская психология/Под ред. Д. Б. Эльконина.— М.: Педагогика, 1984.— 432 с., ил.— (Акад. пед. наук СССР).
Пер. 1 р. 80 к.

Том посвящен основным проблемам детской психологии: общим вопросам периодизации детства, переходу от одного возрастного периода к другому, характерным особенностям развития в отдельные периоды детства и др. Кроме известной по прежней публикации монографии «Педология подростка» в том включены печатающиеся впервые главы из работ «Проблемы возраста», «Младенческий возраст», а также ряд специальных статей.
Для психологов, философов, педагогов.

В $\frac{\textbf{4303000000-035}}{\textbf{005(01)-84}}$ **подписное**

ББК 88
15

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ

ПЕДОЛОГИЯ ПОДРОСТКА

Избранные главы [1]

Глава девятая

РАЗВИТИЕ ИНТЕРЕСОВ В ПЕРЕХОДНОМ ВОЗРАСТЕ

1

Ключом ко всей проблеме психологического развития подростка является *проблема интересов* в переходном возрасте. Все психологические функции человека на каждой ступени развития действуют не бессистемно, не автоматически и не случайно, а в определенной системе, направляемые определенными, отложившимися в личности стремлениями, влечениями и интересами.

Эти движущие силы нашего поведения изменяются на каждой возрастной ступени, и их эволюция лежит в основе изменения самого поведения. Было бы поэтому неправильно, как это часто делалось, рассматривать развитие отдельных психологических функций и процессов только с формальной стороны, в изолированном виде, безотносительно к их направленности, независимо от тех движущих сил, которыми эти психофизиологические механизмы приводятся в действие. Чисто формальное рассмотрение психологического развития по существу антигенетическое[2], так как оно игнорирует тот факт, что с поднятием на новую возрастную ступень изменяются и развиваются не только самые механизмы поведения, но и его движущие силы. Невниманием к этому обстоятельству и объясняется бесплодность многих психологических исследований, в частности относящихся к переходному возрасту[3]. Эти исследования часто тщетно пытались установить какие-нибудь существенные качественные отличия в деятельности отдельных механизмов поведения, например внимания или памяти подростка по сравнению со школьником[4] и ребенком раннего возраста. Если такие особенности и устанавливались, то они обычно ограничивались чисто количественной характеристикой, которая демонстрировала рост функций, увеличение ее численного показателя, но не изменение ее внутренней структуры.

Больше того, как мы увидим ниже, некоторые исследователи с логической необходимостью, опираясь на формальное рассмотрение психического развития, приходили к выводу, что все основные элементы мышления подростка имеются уже в готовом виде у 3-летнего ребенка и что интеллектуальные процессы в переходном возрасте претерпевают только дальнейшее развитие,

дальнейший рост в том же направлении, не представляя ничего действительно нового по сравнению с наблюдающимся в раннем детстве. Ш. Бюлер[5], которая делает этот вывод, проводит далее широко охватывающую параллель между подростком в период полового созревания и ребенком 3 лет, находя с формальной стороны ряд сходственных черт в психологии того и другого. Мы склонны видеть здесь проявление внутренней несостоятельности чисто формального метода в педологии, его бессилие постигнуть процесс развития во всей реальной сложности и учесть все те действительные новообразования, которые возникают при переходе ребенка от одного возраста к другому.

Ключ к возрастному пониманию психологии, как уже сказано, заложен в проблеме направленности, в проблеме движущих сил, в структуре *влечений и стремлений ребенка*. Те же самые навыки, те же самые психофизиологические механизмы поведения, не обнаруживая часто с формальной стороны существенного отличия на разных возрастных ступенях, в различные эпохи детства, оказываются включенными в совершенно другую *систему влечений и стремлений*, в совершенно иное силовое поле направленности, а отсюда возникает и глубокое *своеобразие их строения, их деятельности* и их изменения в *данную*, определенную фазу детства.

Именно из-за недоучета указанного обстоятельства детская психология многие десятилетия не умела найти ни одного существенного признака, который отличал бы восприятие ребенка от восприятия взрослого и указывал на содержание процессов развития в этой области. Поэтому серьезным переломом в истории изучения поведения ребенка явилось осознание недостаточности одного формального рассмотрения и необходимости исследовать те основные моменты *направленности, своеобразная конфигурация которых определяет на каждой данной ступени структуру, внутри которой находят свое место и свое значение все механизмы поведения.*

Отправной точкой научного исследования в этой области является признание того, что развиваются не только навыки и психологические функции ребенка (внимание, память, мышление и т. п.) — в основе психического развития лежит прежде всего эволюция поведения и интересов ребенка, изменение структуры направленности его поведения.

2

К осознанию этой идеи психология подошла только в последнее время. Мы не говорим уже о старой субъективной психологии, в которой интересы то отождествлялись с умственной активностью и рассматривались как чисто интеллектуальное явление (И. Гербарт)[6], то помещались в сферу эмоциональных переживаний и определялись как радость от проходящего без затруднений функционирования наших сил (В. Иерузалем, Т. Липпс)[7], то

выводились из природы человеческой воли, сближались с действием и надстраивались на основе желания; но даже в объективной психологии, стремящейся построить учение об интересе на биологической основе, проблема интереса в течение долгого времени была крайне затемнена многочисленными и большей частью совершенно ложными попытками представить в надлежащем свете отношения, существующие между интересом и механизмами нашего поведения.

Э. Торндайк[8] определяет *интерес* как *стремление,* обращая внимание на его двигательную, побуждающую силу, на его динамическую природу, на заключенный в нем момент направленности. Стремление посвятить свои мысли и действия какому-нибудь явлению автор называет интересом к этому явлению. Чувство подъема, умственного возбуждения, притяжения к предмету называется интересом, говорит Торндайк.

Уже в этой формуле вместе с более или менее отчетливо высказанным новым взглядом на интерес мы находим ряд неопределенных моментов (чувство подъема, умственного возбуждения, притяжения к предмету), из совокупности которых автор пытается суммарным путем получить определение интереса.

Развивая далее ту же мысль, Торндайк писал, что интересы могут быть прирожденными или приобретенными. В этом отношении интересы не представляют исключения из общего правила, согласно которому наше поведение складывается как из врожденных, так и из приобретенных реакций, надстраивающихся на их основе. В попытке разделить интересы на врожденные и приобретенные объективная психология снова стирает всякое различие между интересом и механизмами поведения или психическими функциями, и недаром в этом пункте берут начало многие расхождения в мнениях и взглядах на интерес.

Центральным вопросом для всех этих учений является проблема: приобретаются ли в процессе развития человека новые интересы, или и они сводятся к интересам врожденным, обусловленным биологическими факторами? Иначе ту же проблему можно выразить так: следует ли в психологии различать интерес и влечение, в каком отношении они стоят друг к другу? Как мы видели, Торндайк отвечает положительно на этот вопрос, различая врожденные и приобретенные интересы. Но отношение между влечением и интересом он склонен отождествлять с отношением, существующим между врожденными и приобретенными реакциями.

Что эта точка зрения в своем логическом развитии действительно заставляет отождествлять интересы и реакции, легко видеть из тех выводов, которые сделаны из этого положения представителями новой динамической психологии в Америке. Р. Вудвортс, например, считает, что способность человеческой психики приобретать новые механизмы есть в то же время способность приобретать новые стремления, так как каждый механизм, находящийся на той ступени развития, когда он достиг

определенной эффективности, не став еще автоматическим, сам по себе является стремлением и может быть мотивом действий, лежащих вне его непосредственного функционирования.

Для сторонников динамической психологии самые стремления представляют собой только механизм в действии и в динамической связи с другими механизмами, и поэтому, как говорит тот же автор, процесс развития вторичных, или приобретенных, мотивов будет частью общего процесса выработки навыков. Иначе говоря, авторы на основе своих исследований склоняются к выводу, что вместе с образованием навыков, новых условных рефлексов, новых механизмов поведения создаются и новые интересы, новые движущие мотивы, которые в главном подчинены тем же самым законам выработки условных рефлексов. Каждая деятельность с этой точки зрения сама создает новый интерес. На основе этого возникают стремления к определенным объектам, которые и являются в сущности интересами.

Мир был бы скучен, утверждают эти авторы, если бы объекты не привлекали нас сами по себе и только голод, страх и другие врожденные инстинктивные реакции всякий раз определяли бы всецело наше отношение к тому или иному предмету.

Механистическое представление о развитии интересов, которые, как тень, сопровождают развитие навыков, возникающих как простые привычки и по сути являющихся не чем иным, как тенденцией к повторению многократно совершенных действий, простой инерцией поведения, сквозит в основе этого учения об интересе, с виду отрицающего косность и инертность движущих сил нашего поведения и наряду с врожденными учитывающего также и приобретенные направления наших реакций.

Вся беда этого учения в том, что механизм приобретения интересов оно сводит к простому механизму дрессуры и тренировки, в основе которого лежит простая сила инерции, механическое действие привычного повторения. Таким образом, теория запутывается в ряде внутренних противоречий, пытаясь, с одной стороны, понять возникновение в процессе развития новых стремлений, а с другой — растворить новые стремления в общей тенденции к повторению и привести их к одному знаменателю с образованием новых навыков. Отсюда и механистическое представление, что вновь приобретенные интересы ничем не отличаются от врожденных или инстинктивных влечений. Г. Инглиш, например, считает, что выработанные привычкой диспозиции доставляют нам такую же подлинную силу стремления, как и инстинктивные. В этом утверждении рассматриваемая теория в сущности приходит к отрицанию своего же основного положения, отказываясь установить различие между инстинктивным стремлением и выработанной диспозицией.

Противоположную точку зрения защищают психологи, которые не считают возможным отождествлять интерес или стремление с механизмом в действии. Так, В. Мак-Дауголл на основе своих исследований приходит к выводу, что в фундаменте всякого

стремления, всякого интереса лежит в сущности врожденное инстинктивное влечение, которое только находит свое проявление в навыке и обслуживается теми или иными механизмами поведения. Он говорит, что навыки не содержат в себе особо присущего им стремления, они определяют, как мы должны выполнять наши задачи, но не являются движущими силами процесса и не поддерживают его. Сам по себе навык, как показывает Мак-Дауголл на простом экспериментальном примере, не содержит в себе интереса, но всегда является подчиненным моментом в развертывании психологического процесса, моментом, который следует строго отличать от движущей силы, от побуждающего мотива, приводящего в действие и поддерживающего все течение данной операции.

Представим себе, что мы произносим алфавит, начиная с первой буквы и до последней, и прерываем вдруг это занятие посредине. Естественно возникает стремление продолжать это неоконченное или прерванное действие. Может легко создаться впечатление, что навык сам вызывает это стремление, что в нем самом заложен, так сказать, интерес к произнесению всего ряда букв до конца. На самом деле это не так, в чем нетрудно убедиться. Интерес, который мы ощущаем в виде стремления, когда наши занятия прерваны, на самом деле коренится в основной цели, ради которой мы вообще взялись за дело. Представим, что мы произносим снова весь алфавит, до той же самой буквы, на которой прервалось наше первое чтение, но задаемся теперь совсем другим намерением — не воспроизводить всю азбуку до конца, а подсчитать, какой по порядку является данная буква. Здесь другое намерение, другая цель приводят к совершенно иным результатам: снова дойдя до той же буквы и, следовательно, прервав навык в том же месте, мы, однако, не сможем обнаружить ни малейшей тенденции к продолжению того же самого навыка, так как движущее стремление само исчерпалось на данном пункте.

Анализ подобных случаев, говорит автор, приводит нас к неизбежному выводу, что навык сам по себе не заключает в себе никакого стремления.

В. Мак-Дауголл, наблюдая за двумя мальчиками, которых он побудил с помощью соревнования и взывая к их гордости взяться за неинтересную, тяжелую работу по выкорчевыванию пня, показал, что то полное поглощение объектом, та глубокая заинтересованность деятельностью, которая на первый взгляд могла бы быть сочтена за самостоятельно и наново приобретенный интерес к этой работе, на деле обнаруживает теснейшую зависимость от основных инстинктивных интересов (гордости, соревнования и т. д.) и исчезает, как только последние становятся насыщенными и удовлетворенными. Автор, таким образом, приходит к решительному отрицанию того положения, что интересы приобретаются и возникают так же, как и навыки.

Если вторая теория интересов оказывается в выгодном поло-

жении по сравнению с первой в одном отношении (она способна проникнуть более глубоко в структуру поведения и понять сложные и многоэтажные отношения, существующие между интересом и навыком), то в другом отношении эта теория делает глубокий шаг назад по сравнению с учением Торндайка и Вудвортса, признавая, что все интересы, все побуждающие силы нашей деятельности врожденны и в последнем счете обусловлены биологической природой инстинктов.

Спор о том, приобретаются или не приобретаются новые стремления, привел, как это бывает часто в научных спорах, к уточнению и к новой постановке самой проблемы, а следовательно, к выяснению относительной правды, содержащейся в одной и другой теории, и к преодолению тех глубоких заблуждений, которыми разбавлена эта доля правды в каждой из них. Обе теории состоятельны в критической части, там, где они стремятся вскрыть ошибочность противоположного учения, и обе равно несостоятельны в позитивной части, равно бессильны в преодолении механистического взгляда на поведение и на развитие интереса.

Сторонники первой теории по адресу Мак-Дауголла говорят, что мир был бы скучен, если бы все наше поведение непосредственно определялось инстинктами голода, страха и другими. Здесь они совершенно правы: действительная картина заинтересованного отношения к миру нисколько не совпадает с той, которая вырисовывается на основе теории Мак-Дауголла, но последний мог бы с полным основанием возразить критикам их же собственными словами; он мог бы сказать: мир был бы столь же скучен, если бы наше отношение к тому или иному предмету определялось исключительно силой привычки или тенденцией к инерции.

Новая постановка проблемы показала, что, с одной стороны, правы те авторы, которые считают возможным приобретение или выработку новых стремлений и интересов, с другой — есть своя доля правды и у сторонников той точки зрения, что не всякий навык сам по себе является уже и собственным стремлением или собственным интересом, что есть более обширные сферы личности, более глубокие и устойчивые установки, есть постоянные склонности, есть как бы основные линии нашего поведения, которые и могут быть в сущности с полным правом названы интересами и которые в свою очередь определяют функционирование тех или иных навыков.

В самом деле, если встать на точку зрения тех, кто полагает, что всякий навык благодаря своему возникновению снабжен собственной двигательной силой, мы неизбежно придем к чудовищной по механистичности и атомистичности, по разорванности и хаотичности картине поведения, которая в этом случае напоминала бы не органически целостное образование, а «сумасшедшую машину», где каждый винтик двигался бы в силу собственных законов и заключенных в нем сил. При таком понимании становится абсолютно невозможным научное объяснение основно-

го вопроса: откуда берутся связанность, организованность, слитность, взаимная согласованность отдельных процессов поведения между собой, возникновение целых систем поведения, а также выяснение того, чем же процесс психологического развития отличается от простого процесса дрессировки, с помощью которой вырабатываются все новые и новые навыки.

Но если встать на противоположную точку зрения и отождествить интересы с инстинктивными влечениями, перед нами раскроется не менее чудовищная и безнадежная картина бесконечного топтания каждого нового поколения по кругу врожденных инстинктивных влечений и снова станет необъяснимым и непонятным, каким образом человек выходит за пределы своей животной природы, каким образом в процессе общественной жизни он развивается как культурное и трудящееся существо.

Но одинаково безнадежным и с той, и с другой точки зрения является разрешение проблемы развития поведения и центрального ее вопроса — как возникают новообразования в процессе психологического развития: проблема возникновения нового в процессе развития остается одинаково недоступной для одной и другой теории. Преодоление основных ошибок обеих теорий и возможность нового, синтетического подхода к проблеме интересов дает нам складывающаяся на наших глазах структурная теория интересов.

3

Структурная теория интересов, как уже сказано, пытается подняться над крайностями обеих односторонних точек зрения. Сложные и глубокие экспериментальные исследования, произведенные с целью разрешить вопрос об отношении, существующем между интересом и навыком, заставляют новую психологию сделать вывод, что старая точка зрения, которая в ассоциативной связи между двумя элементами видела движущую силу, приводящую в действие психологические процессы, несостоятельна перед лицом новых фактов. Экспериментальное исследование навыка показало, что созданные привычкой связи как таковые никогда не являются двигателем психологического процесса, говорит К. Левин[9].

Одного образования ассоциации, оказывается, еще недостаточно, чтобы пустить в ход какой-нибудь нервный механизм. Образованные навыки, привычки, ассоциативные связи и сочетания могут существовать как ряд потенциально готовых механизмов, но сами по себе, благодаря одному лишь факту своего существования, они не обладают изначальной побудительной силой и таким образом не заключают в себе особого, присущего им стремления.

Исследования Левина показали, что факты полностью соответствуют выводам Мак-Дауголла, о которых мы говорили выше. Сам по себе навык не вызывает никакой тенденции к продолжению деятельности, напротив — тенденция к продолжению деятель-

ности относительно независима от ряда навыков, в которых она находит свою реализацию. Так, когда мы экспериментально прервем течение какой-нибудь деятельности, тенденция к ее завершению находит свое разрешение, свой разряд в какой-либо другой, заменяющей, суррогатной деятельности, которая по ассоциативным механизмам не имеет ничего общего с предыдущей. Когда же какая-нибудь деятельность исчерпывает вызвавший ее интерес и приводит к пресыщению и к отказу испытуемого продолжать работу, очень легко можно без всякого перерыва вызвать продолжение той же самой деятельности, если создать у испытуемого новую тенденцию, новый интерес, включить данный навык в другую структуру, придать ему другую направленность.

Можно считать экспериментально установленным фактом, что навыки и ассоциативные механизмы не действуют бессистемно, автоматически, хаотически, каждый в силу особого, присущего ему стремления к действию, но что все они реально вызываются к деятельности только как подчиненные моменты какой-либо общей структуры, общего целого, какой-либо общей динамической тенденции, внутри которой они только и приобретают свое функциональное значение и свой смысл. Самая комбинация навыков, порядок их вступления в действие, их строение и способы деятельности — все это определяется в первую очередь той организованностью, теми сложными отношениями, которые существуют внутри данной динамической тенденции. Такие *целостные динамические тенденции, определяющие структуру направленности наших реакций, и следует с полным основанием называть интересами.*

Отношение отдельных видов деятельности к целостной динамической тенденции, охватывающей их, можно пояснить на примерах, приводимых Левином. Он говорит, что маленький ребенок испытывает радость, бросая различные предметы; позже он начинает засовывать предметы за шкаф и за ковер; становясь еще взрослее, он начинает сам охотно прятаться и играть в прятки; часто даже, когда он лжет, прятание играет значительную роль в его лжи. Или другой пример: маленький ребенок вначале с огромной охотой открывает и закрывает какую-нибудь коробку; затем, сидя еще на руках у матери, начинает с наслаждением открывать и закрывать дверь; позже, когда он научается ходить, он без устали продолжает ту же самую игру дверью и далее открывает и прикрывает все дверцы. В подобных случаях не только развиваются способности к определенным действиям, но и без труда можно открыть развитие склонностей, потребностей, интересов.

Мы видим, таким образом, что *потребности, склонности, интересы* являются более широко охватывающими целостными процессами, чем каждая отдельная реакция. Различные сами по себе реакции могут вызываться одной и той же склонностью, и, наоборот, часто совершенно различные интересы находят выражение и удовлетворение в одинаковой с внешней стороны реак-

ции. По мысли Левина, внешне очень близко стоящие друг к другу действия, как игра в куклы или занятия со строительным ящиком, или игра в трамвай 2-летнего и 4-летнего ребенка, могут иметь совершенно различные основания.

Деятельность человека не просто механическая сумма неупорядоченно действующих навыков, она структурно охватывается и упорядочивается целостными динамическими тенденциями — стремлениями и интересами. Вместе с установлением структурного отношения между интересом и навыком новая теория приходит с логической последовательностью и к совершенно новой постановке старой проблемы о врожденных и приобретенных интересах; она ставит вопрос не так, как он ставился прежде: являются ли интересы исключительно врожденными и данными вместе с основными инстинктивными влечениями человека, или они приобретаются параллельно складыванию новых привычек в процессе простой тренировки.

Интересы не приобретаются, а *развиваются* — в этом введении понятия *развития* в учение об интересах заключается самое важное слово, сказанное новой теорией по поводу всей проблемы интересов. Она впервые открыла действительную возможность преодоления механистической точки зрения на интерес, одинаково присущей двум противоположным направлениям, на которые раскололась прежняя психология в этом вопросе.

Интересы, понимаемые как целостные структурные, динамические тенденции, рассматриваются новой психологией в свете этого понимания как жизненные, органические процессы, глубоко укорененные в органической, биологической основе личности, но развивающиеся вместе с развитием всей личности. Эти процессы, как и все жизненные процессы, обнаруживают совершенно явственное развитие, рост и созревание. Этот ясно выраженный онтогенез потребностей, склонностей и интересов обнаруживает, по словам Левина, такой же ритм, как, например, биологическое развитие яйца. Он складывается, полагает Левин, из ряда динамических фаз, из которых каждая относительно автономна. Понятия созревания и кризиса являются здесь наиболее существенными.

В свете новой теории, включающей судьбу интересов в общий контекст онтогенеза, в ином виде предстает перед нами и проблема отношения биологического и социального в развитии интересов. Побуждающая сила человеческой деятельности или стремление также является простой механической суммой отдельных возбуждений или инстинктивных импульсов. Эти стремления коренятся как бы в особых гнездах, которые можно назвать потребностями, поскольку мы приписываем им, с одной стороны, побудительную силу для действия, считаем их источником, откуда берут свое начало склонности и интересы, а с другой — обозначаем тот факт, что потребности имеют известное объективное значение по отношению к организму в целом.

Мы, таким образом, приходим к общему заключению, что поведением человека движут потребности, но структурная те-

ория[10], в отличие от теории Мак-Дауголла, отнюдь не сводит все потребности только к врожденным или инстинктивным Потребности обнаруживают совершенно ясно выраженный онтогенез. Наряду с потребностями, коренящимися во врожденных влечениях, структурная теория различает возникшие в процессе личного развития ребенка потребности, создаваемые требованиями приспособления ребенка к окружающей среде, и в первую очередь к социальной. Тем самым безмерно расширяется круг основных потребностей, но этим дело не ограничивается: наряду с настоящими потребностями, которые возникают в процессе длительного развития, эта теория различает так называемые ненастоящие потребности, или квазипотребности, которые составляют истинную сферу интересов человека. Эти квазипотребности обнаруживают в первую очередь глубокую аналогию с настоящими потребностями и зависимость от последних.

В основе такого сближения лежит не только чисто внешняя аналогия с настоящими потребностями, но и генетическая связь, заключающаяся в том, что новые потребности возникают на основе настоящих потребностей и обладают родственным механизмом, приводящим в действие наши реакции. Иначе говоря, временная потребность или интерес действует в известных пределах совершенно так же, как и реальная потребность. Квазипотребности не повторяют просто в новой форме основных, настоящих потребностей, а являются новообразованиями в истинном смысле слова. Эти новообразования обнаруживают реальные взаимодействия с настоящими потребностями, они стоят то в более близком, то в более отдаленном отношении к последним; иногда вступают с ними в противоречие, иногда, наоборот, обслуживают их. Когда возникает временная потребность, еще никогда заранее не бывает дана и сформирована та система навыков или мыслительных операций, которая должна привести к удовлетворению этой потребности. Возникает только общая установка, тенденция, направленность поведения на разрешение известной задачи, и, как говорит Левин, только соединение или совпадение временной потребности и конкретной ситуации определяет, какие конкретные действия будут воспроизведены.

Мы приходим к установлению последнего момента, отличающего новую теорию интересов, именно к установлению двусторонней объективно-субъективной их природы. Напомним, что спор относительно того, создаются или не создаются интересы, в значительной мере был спором о том, что является двигателем нашего поведения — субъективное ли удовлетворение, связанное с инстинктами, внутреннее влечение или объективная привлекательность самих предметов и деятельностей.

Таким образом, встала серьезнейшая проблема, которая фактически не снималась на всем протяжении развития учения об интересе: имеет ли интерес объективный или субъективный характер?

Указание на диалектическое решение вопроса содержится уже

у Гегеля[11]. Он полагал, что верный путь к решению состоит не в утверждении какой-либо одной стороны интереса, субъективной или объективной, а в признании сложного и нераздельного единства обеих сторон. По пути, намеченному Гегелем, идет и структурная теория. Кто проявляет деятельность, говорит Гегель, по отношению к какой-либо вещи, тот не только интересуется вещью, но и побуждается ею. Наряду со стремлениями, потребностями интерес является тенденцией, побуждающей к деятельности.

Иначе говоря, создается чрезвычайно своеобразное отношение между человеком и объективной действительностью. Это своеобразное отношение Левин усматривает в том, что на основе такой временной потребности или интереса изменяется коренным образом структура окружающей человека среды, или, как выражается исследователь, структура поля[12]. Уже при действительных потребностях мы замечаем, что они не прямо приводят нас к известным действиям; их непосредственное влияние сказывается раньше всего в том, что они изменяют для нас характер окружающих вещей.

При наличии потребностей вне нас существуют определенные вещи или процессы, которые обладают побудительным характером. Таким характером обладают для голодного животного все вещи, связанные с едой. Окружающие предметы не являются для нас нейтральными. Они, как говорит Левин, не только причиняют нам при наших действиях большие или меньшие трудности или, наоборот, благоприятствуют действиям, но многие вещи и события, с которыми мы встречаемся, обнаруживают по отношению к нам более или менее определенную волю, они побуждают нас к определенным действиям: хорошая погода или красивый ландшафт манят нас на прогулку, ступени лестницы побуждают 2-летнего ребенка взбираться и слезать, двери побуждают закрывать и открывать их, собака — дразнить ее, строительный ящик зовет к игре, шоколад или кусок коржика возбуждает желание его съесть и т. д.

Побудительный характер вещей может быть положительным или отрицательным, прямо и косвенно побуждающим нас, сильным, слабым и т. д., но смысл основного закона остается всегда один и тот же: именно на основе возникших потребностей предметы распадаются на нейтральные и побуждающие, и последние своим наличием активно воздействуют на наше поведение. То же самое верно и по отношению к временным потребностям. Они также производят изменение в структуре окружающей среды. Временная потребность также приводит к тому, что предметы окружающего мира начинают оказывать побуждающее влияние на нас, они как бы требуют от нас известных действий, вызывают на них, притягивают или отталкивают, приказывают, влекут или отклоняют, они играют активную, а не пассивную роль по отношению к самой потребности. Как порох взрывается только тогда, когда в него попадет искра, так потребность приводится в

действие от столкновения с внешними побуждающими ее и могущими служить для ее удовлетворения вещами.

Круг вещей, обладающих побудительным характером, биологически более или менее тесно определен по отношению к действительным потребностям; но он является в высшей степени гибким, неопределенным и пластичным по отношению к временным потребностям. Левин поэтому формулирует общее положение в следующем виде: до известной степени, говорит он, выражения: «возникла та или иная потребность» или «та или другая сфера вещей обладает побудительным характером к таким и таким действиям» — эквивалентны. В структурной теории, таким образом, отводится должное место побуждающему влиянию вещей на нас. Для развития и судьбы каждой потребности далеко не безразлично, под воздействием каких побуждающих сил она будет находиться. Бесплодность старой постановки проблемы интереса и заключалась в том, что объективная и субъективная стороны процесса разделялись, в то время как реальной основой процесса является именно его двусторонняя природа, в которой сложно синтезированы субъективный и объективный моменты.

4

Главнейший и самый существенный недостаток структурной теории интересов тот, что она не улавливает глубочайшего различия, которое отличает интересы от инстинктивных потребностей, она устанавливает ряд функциональных и структурных отличий временных потребностей от настоящих, но не учитывает принципиальной разницы в самом существе, в самой природе обоих явлений, проще говоря, она не учитывает социально-исторической природы человеческих интересов. В сущности только человек в процессе исторического развития возвысился до создания новых движущих сил поведения, только в процессе исторической общественной жизни человека возникли, сложились и развились его новые потребности, сами природные потребности претерпели глубокое изменение в процессе исторического развития человека.

Такого изменения человеческой природы в процессе исторического развития и исторического характера новообразований, которые можно назвать интересами, не учитывает структурная теория. Она подходит к интересам как к естественной, а не исторической категории, она рассматривает процесс развития интересов как аналогичный биологическим, органическим процессам созревания и роста, развитие интереса для нее подобно развитию яйца, она поэтому ищет аналогии в физике живого организма, рассматривая потребности, и временные потребности прежде всего, как источники органической энергии, забывая, что потребности человека многократно преломляются сквозь призму сложных общественных отношений. Она склонна рассматривать и онтогенез потребностей и интересов как органический, жизненный

процесс по преимуществу, забывая о том, что развитие интереса в собственном смысле слова является в гораздо большей степени содержанием социально-культурного развития ребенка, чем его биологического формирования. Она упрощает поэтому сложные отношения между биологической, органической основой интересов и сложным процессом возникновения их высшей формации, процессом, являющимся частью общего врастания ребенка в жизнь того социального целого, к которому он принадлежит.

Она забывает, выражаясь словами К. Маркса, что потребность человека становится человеческой потребностью, а потому структурная теория наиболее состоятельна там, где развитие интересов совершается на наименьшем отдалении от развития их биологической основы; но то сложное сплетение двух линий развития — биологического и социально-культурного,— которое в действительности лежит в основе онтогенеза, оказывается, с точки зрения этой теории, неразрешимым, а образующие его линии недостаточно четко разделенными. В частности, мы уже указывали в одной из предыдущих глав [13] на то, что для правильного понимания основного гнезда биологических потребностей, из которого берет начало развитие интересов в переходном возрасте, необходимо учесть историческую природу человеческого влечения, историческую форму человеческой половой любви. На нее в плане филогенетического развития, кажется, первым обратил внимание Ф. Энгельс.

«Современная половая любовь существенно отличается от простого полового влечения, от эроса древних. Во-первых, она предполагает у любимого существа взаимную любовь; в этом отношении женщина находится в равном положении с мужчиной, тогда как для античного эроса отнюдь не всегда требовалось ее согласие. Во-вторых, сила и продолжительность половой любви бывают такими, что невозможность обладания и разлука представляются обеим сторонам великим, если не величайшим несчастьем; они идут на огромный риск, даже ставят на карту свою жизнь, чтобы только принадлежать друг другу, что в древности бывало разве только в случаях нарушения супружеской верности. И, наконец, появляется новый нравственный критерий для осуждения и оправдания половой связи; спрашивают не только о том, была ли она брачной или внебрачной, но и о том, возникла ли она по взаимной любви или нет?» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 21, с. 79—80).

Ф. Энгельс говорит о новейшей индивидуальной любви между двумя лицами различного пола, об этом высоком нравственном процессе: первоначально историческая форма этой индивидуальной половой любви возникла лишь в эпоху средних веков, т. е. высшая форма человеческой потребности является исторической формой.

В интересующем нас сейчас онтогенетическом плане мы также должны отличать социально-культурную линию в развитии и формировании потребностей ребенка и подростка от биологиче-

ской линии развития его органических влечений. В особенности это важно по отношению к переходному возрасту. Здесь, в эпоху крайне резкого подъема и биологической и культурной волны развития, здесь, в эпоху созревания и биологических и культурных потребностей, мы не сможем найти ключа к верному пониманию происходящих изменений, если не учтем, что не только содержание человеческого мышления, не только высшие формы и механизмы человеческого поведения, но и сами движущие силы поведения, самые моторы, приводящие в действие эти механизмы, сама направленность человеческого поведения претерпевают сложное социально-культурное развитие.

В этом смысле интересы представляют специфически человеческое состояние, отличающее человека от животных: развитие интересов лежит в основе всего культурного и психического развития подростка; в высшей форме, становясь сознательным и свободным, интерес предстает перед нами как осознанное стремление, как влечение для себя, в отличие от инстинктивного импульса, являющегося влечением к себе.

Лучшим фактическим доказательством всего сказанного о природе наших интересов и их развитии, лучшим подтверждением всех сильных сторон структурной теории и наиболее убедительным опровержением ее заблуждений, лучшей наглядной и фактической иллюстрацией действительно научного учения об интересе является история развития интересов в переходном возрасте[14].

5

Учение об интересах в переходном возрасте может служить лучшей иллюстрацией к приведенному выше положению Левина о том, что интересы не могут быть поняты вне процесса развития, что понятия роста, кризиса и созревания — основные понятия при подходе к этой проблеме. Достаточно рассмотреть историю развития интересов в этом возрасте, чтобы окончательно убедиться в том, насколько неправильно отождествлять интересы и навыки, движущие силы и механизмы поведения.

Здесь на протяжении небольшого сравнительно срока, в течение пяти лет, происходят такие интенсивные и глубокие изменения в движущих силах поведения, которые совершенно отчетливо образуют особую линию развития, не совпадающую с линией развития самих механизмов поведения. Если не отличать в психическом развитии подростка процесс формирования навыков от процесса развертывания интересов, мы никак не сумеем объяснить факт, центральный для всего этого возраста, что навыки не меняются очень существенным образом в продолжение 1—2 лет.

Прежде сформированные механизмы поведения продолжают существовать, новые возникают на их основе, а интересы, т. е. потребности, приводящие в движение эти механизмы, изменяются самым коренным образом. Мы ничего не поймем в психическом

развитии подростка, если не учтем этого основного факта. И, как мы указывали выше, многие затруднения, выражающиеся в том, что психологи не умели найти существенных изменений в процессах мышления подростка, а ограничивались констатированием дальнейшего развития тех же самых механизмов, которые имеются уже у ребенка 3 лет, объясняются прежде всего следующим: психология недостаточно отчетливо различала развитие линии направленности и побуждающих мотивов мышления и сами механизмы интеллектуальных процессов.

Не учитывая этого факта, мы не поймем, далее, того, что в процессе развития подростка, в самую критическую его стадию, наблюдается обычно падение школьной успеваемости, ухудшение прежде установленных навыков, особенно когда перед ребенком развертывается продуктивная работа творческого характера.

Но перехода механизмов поведения на низшую ступень, понижения кривой в развитии интеллектуальных процессов не наблюдается, если перед подростком стоит задача, требующая применения навыков более или менее механического характера. Трудно найти более ясное доказательство того, что навык сам по себе может претерпеть сравнительно мало изменений, как видно при механической работе подростка, тем не менее способ его деятельности в новой структуре интересов может подвергаться существенным изменениям.

Можно сказать без преувеличения, что в этом возрасте линия развития интересов и линия развития механизмов поведения настолько отчетливо разъединяются, каждая из них в отдельности проделывает такое сложное движение, что именно из соотношения обеих линий мы только и можем правильно понять главнейшие особенности развития.

Далее, в этом именно возрасте выступают со всей отчетливостью отношения истинных биологических потребностей организма к его высшим культурным потребностям, которые мы называем интересами. Нигде с такой ясностью в развитии ребенка не проступает перед нами тот факт, что созревание и оформление известных жизненных влечений являются необходимой предпосылкой для изменений интересов подростка.

Мы увидим в дальнейшем, как оба взаимно связанных процесса — созревание новых влечений и перестройка на этой основе всей системы интересов — отчетливо разобщены во времени и образуют начальный и конечный моменты единого по существу процесса развития.

Наконец, отношение субъективного и объективного моментов внутри самой структуры влечений и интересов, изменение внутренней системы потребностей и побудительной силы окружающих вещей находит отчетливое выражение в истории интересов переходного возраста. Здесь мы можем опять с экспериментальной ясностью проследить, как назревание и появление новых внутренних влечений и потребностей безмерно расширяют круг вещей, имеющих побудительную силу для подростков, как целые сферы

деятельности, прежде нейтральные в отношении ребенка, сейчас становятся основными моментами, определяющими его поведение, как вместе с новым внутренним миром для подростка возникает по существу и совершенно новый внешний мир.

Без понимания того, что все механизмы поведения подростка начинают работать в совершенно ином внутреннем и внешнем мире, т. е. при коренным образом изменившейся системе внутренних интересов и системе побуждающих воздействий, исходящих извне, мы не сумеем понять те действительно глубокие изменения, которые происходят у подростка за этот период. Но нигде, пожалуй, отличие интересов от навыков не проступает с такой ясностью, как в том, что перестройка системы интересов в переходном возрасте позволяет нам различать внутреннее, интимное строение всякого сложного процесса развития, о котором мы говорили в одной из первых глав [15] нашего курса. Мы говорили там, пользуясь образным сравнением, что процессы развития в детском и переходном возрасте напоминают часто превращение гусеницы в куколку и куколки в бабочку. Здесь при качественной смене форм, при возникновении новообразований в процессе развития самый процесс обнаруживает свое сложное строение. Он складывается из процессов отмирания, обратного развития или свертывания старой формы и из процессов нарождения, построения и созревания новой. Превращение куколки в бабочку одинаково предполагает как отмирание куколки, так и нарождение бабочки, всякая эволюция есть в то же самое время инволюция. Так формулировал этот основной закон развития Д. Болдуин [16]. Сложное сплетение вотканных друг в друга процессов отмирания и нарождения прослеживается с особой ясностью в развитии интересов.

Даже на первый, поверхностный взгляд легко заметить, что у подростка не только появляются новые интересы, но отмирают и старые, он не только начинает интересоваться рядом совершенно новых для него вещей, но и теряет интерес к вещам, которые занимали его прежде. С поднятием на новую ступень отмирает старое, и этот особенно отчетливый, длительный, часто мучительный процесс отмирания детских интересов в переходном возрасте заполняет, как мы увидим дальше, целую главу в истории развития интересов подростка. А между тем свертывание старых интересов, господствовавших в предшествующую эпоху, ни в какой степени не сопровождается отмиранием и старых навыков, приобретенных в первом школьном возрасте и ранее, отмиранием старых механизмов поведения, сложившихся и оформившихся в детстве.

Разумеется, и эти механизмы претерпевают существенные изменения, но судьба изменений, линия их развертывания и свертывания отнюдь не совпадает с линией развертывания и свертывания детских интересов, с их судьбой. Именно потому, что проблема интересов в переходном возрасте ставилась обычно как проблема чисто эмпирическая, лишенная всякой теоретиче-

ской основы, именно потому, что она есть ключевая проблема ко всей психологии подростка, наконец, именно потому, что в ней находят отчетливое выражение все основные законы развития интересов вообще, без знания которых и судьба интересов в переходном возрасте остается совершенно темной и непонятной, мы считали необходимым предпослать анализу интересов подростка общий анализ проблемы интересов.

Выяснение общих основ учения об интересе есть половина дела в анализе интересов переходного возраста. Мы говорили уже, что психологи, не учитывающие изменений и сдвигов в области интересов, поневоле поддаются иллюзии, будто в психическом развитии подростка нет совершенно ничего существенно нового по сравнению с тем, что есть у ребенка 3 лет. По их мнению, происходит просто дальнейшее совершенствование тех же аппаратов, дальнейшее движение по той же самой линии.

В следующей главе, посвященной проблеме мышления в переходном возрасте, мы остановимся подробно на рассмотрении этого взгляда. Сейчас же, в связи с проблемой интересов, для нас центральное значение приобретает аналогичный предрассудок, согласно которому и в области интересов переходный возраст представляет собой единое целое, не распадающееся на отдельные фазы и стадии, т. е. будто и в отношении интересов возраст характеризуется как единое статическое целое.

Идея отрицания серьезнейших сдвигов в области интересов подростка составляет достояние классического учения о переходном возрасте. Такие, например, авторы, как Т. Циген (1924), склонны вообще возражать против установления отдельных фаз в переходном возрасте и полагают, что развитие в этот период совершается равномерно. По существу такая точка зрения означает не что иное, как отказ от понимания развития, которое претерпевают интересы подростка. Все успехи современной психологии связаны с преодолением *именно* этого предрассудка, все они направлены на выделение и возможно более точный анализ и описание отдельных фаз, стадий, из которых слагается процесс полового созревания в целом. Пользуясь известной аналогией, можно сказать, что самая характерная особенность современной психологии подростка—ее попытка понять личность подростка не как вещь, а как процесс, т. е. подойти к ней динамически, а не статически, а это неизбежно связано с различением отдельных фаз и эпох в развитии интересов подростка.

6

Главным положением новой психологии подростка в этой области является то, что основные фазы в развитии интересов совпадают с основными фазами биологического созревания подростка. Уже одно это говорит о том, что развитие интересов находится в теснейшей и прямой зависимости от процессов биологического созревания и что ритм органического созревания

определяет ритм в развитии интересов.

В этом отношении новую точку зрения, глубоко отличную от взглядов Цигена, правильно высказал О. Кро[17] в работе о фазах в развитии подростка. Основная идея его работы следующая: развитие не протекает равномерно и правильно, развитие подростка, в том числе и развитие его интересов, выступает как аритмическое движение, в котором отчетливо выявляются отдельные фазы. Они определяются двусторонне — как ритмом внутреннего созревания, изменениями в системе желез внутренней секреции, так и тем, что созревающий в биологическом отношении подросток теряет связи со средой.

Для нас после выяснения того, что интерес появляется на основе развития влечений, а вместе с появлением интереса изменяется и весь характер отношений к среде, не представляется сколько-нибудь удивительным, что фазы, из которых складывается аритмическое движение в период полового созревания, характеризуются не только рядом внутренних органических изменений, но и перестройкой всей системы отношений со средой. Для нас после выяснения того, что развитие интересов включает в себя и инволюцию прежних интересов, не представляется также сколько-нибудь удивительным то, что переход развития от одной фазы к другой непосредственно проявляется прежде всего в отмирании старых связей со средой, что в развитии ребенка проявляются целые периоды отталкивания от среды.

О. Кро различает особенно ясно два периода отталкивания[18]: 1) около 3 лет и 2) в возрасте примерно 13 лет, в начале периода полового созревания. Отсюда у многих авторов, в том числе и у Ш. Бюлер, возникает далеко идущая аналогия между процессом развития подростка и процессами развития ребенка 3 лет. Мы оставляем в стороне эту идею, к обсуждению которой вернемся ниже.

Сейчас нас интересует только то, что, суммируя данные современного учения о фазах полового созревания, мы видим: все авторы устанавливают сложное аритмическое движение и наличие фаз в этом возрасте. Таким образом, отпадает как мысль Цигена о равномерном и правильном развитии этого периода, так и другой традиционный взгляд, который критические процессы инволюции психологии подростка принимал за абсолютное содержание периода развития в целом и за явлениями кризиса упускал из виду явления роста и созревания. Между тем рост, кризис и созревание — эти три момента определяют в основном три стадии полового созревания и только в совокупности дают верное представление о процессе развития в целом. Совершенно справедливо поэтому П. Л. Загоровский[19], подводя итоги современному учению о распадении периода полового созревания на отдельные фазы, говорит, что ряд исследований подростничества, произведенных в последние годы, значительно ограничивает взгляд на период полового созревания как на возраст колебания настроений, период контрастов в развитии (С. Холл)[20] и т. п. Негативная фаза

протекает известное ограниченное время, и после ее изжития подросток вступает в следующую фазу развития.

Заметим, что нередко ведущийся и в современной литературе спор о сущности переходного возраста — представляет ли он собой трагически развертывающийся кризис или лежащий в основе созревания положительный и многообразный синтез — порожден отчасти неправильной статической постановкой вопроса, пытающейся охватить единой формулой переходный период как готовую и законченную вещь с твердыми, установившимися и определившимися свойствами. В движении, в динамике, в развитии переходного возраста находят реальное жизненное совмещение обе полярные точки.

Процесс созревания складывается из кризиса и из синтеза, представляющих различные моменты одной и той же волны развития. Если мы перейдем к содержанию основных фаз, из которых складывается развитие интересов в переходном возрасте, мы должны будем указать, что в основе всего этого развития лежат органические изменения, связанные с процессами полового созревания. Половое созревание означает появление в системе органических влечений новых потребностей и побуждений — это и лежит в основе всей смены системы интересов у подростка. Лучшим доказательством этого факта является то, что процессы изменения интересов обычно полностью совпадают во времени с моментами наступления органических изменений. При задержке полового созревания отодвигается во времени и кризис интересов; при рано наступающем половом созревании и кризис интересов приближается к начальной стадии этого периода.

Поэтому мы можем отчетливо проследить в переходном возрасте как бы две основные волны в развитии интересов: волну появления новых влечений, создающих органическую основу для новой системы интересов, а затем и волну созревания этой новой системы, надстраивающейся над новым влечением. В этом отношении В. Петерс (W. Peters, 1927), совершенно справедливо предложил различать в течении переходного возраста две основные фазы, из которых он называет первую фазой влечений, а вторую — фазой интересов[21]. Разумеется, различение и обозначение чрезвычайно условны, но все же в основном они совершенно верно передают один из главных результатов, к которому приводит нас ряд исследований, посвященных переходному возрасту. Первая фаза — фаза влечений — длится обычно около 2 лет. Она характеризуется Петерсом как фаза отрицательного выявления интересов, фаза крушения авторитета, фаза повышенной раздражимости, возбудимости, утомляемости, быстрой и острой смены настроений, резких колебаний установок.

Для нас эта фаза характеризуется главным образом тем, что ее содержание складывается из двух основных моментов: во-первых, из свертывания и отмирания прежде установившейся системы интересов (отсюда ее негативный, протестующий, отрицательный характер) и, во-вторых, из процессов вызревания и

появления первых органических влечений, знаменующих собой наступление полового созревания. Именно сочетание обоих моментов, взятых вместе, характеризует тот на первый взгляд странный факт, что у подростка наблюдается как будто общее понижение, а иногда даже и вовсе отсутствие интересов. Разрушительная, опустошающая фаза, в продолжение которой подросток окончательно изживает свое детство, дала повод Л. Н. Толстому[22] назвать этот период «пустыней отрочества».

Итак, период в целом характеризуется двумя основными чертами: во-первых, это есть период ломки и отмирания старых интересов и, во-вторых, период вызревания новой биологической основы, на которой впоследствии развиваются новые интересы.

7

Отмирание старых интересов и вызревание влечений производит впечатление пустынности. Это обстоятельство и дало повод Петерсу назвать стадию в целом фазой влечений и противопоставить ее следующей фазе созревания — фазе интересов. Мы знаем, что все интересы надстроены на известной инстинктивной основе, на которой только и возможно их дальнейшее развитие, но существенной чертой развития является как раз то, что биологическая основа, или подпочва интересов, которая на протяжении других возрастных периодов остается более или менее постоянной, сама сдвигается и претерпевает существеннейшие изменения в переходном возрасте, разрушая прежде установившуюся гармонию влечений и обнажая новые, впервые созревающие инстинктивные импульсы.

Не удивительно, что и вся надстройка, как настоящие здания в период землетрясения, разрушается до основания. Период разрушения надстройки и обнажения новых пластов влечений и есть та фаза, которую Петерс называет фазой влечений. Для него данная фаза характеризуется прежде всего общей неопределенной и разлитой раздражимостью, повышенной возбудимостью, быстрой утомляемостью и исчерпываемостью, острыми и резкими колебаниями настроения, протестом, крушением авторитетов.

Таким образом, и для него, наряду с обнажением новых влечений, нога в ногу с этим процессом идет другой — процесс опустошения или крушения старых интересов. Новая фаза, которая приходит на смену, характеризуется Петерсом прежде всего наличием противоположных черт, именно вызреванием и установлением новых интересов, которые развертываются на совершенно новой основе.

Для начала процесса свойственно многообразие интересов, которое проявляет подросток, входящий во вторую фазу. Из такого многообразия постепенно, путем дифференциации, выбирается и укрепляется некоторое основное ядро интересов, оно проделывает в течение вторичной фазы развитие, характеризующееся полярным отношением его начальной и конечной точек.

Если вначале фаза развития интересов стоит под знаком романтических стремлений, то конец фазы знаменуется реалистическим и практическим выбором одного наиболее устойчивого интереса, большей частью непосредственно связанного с основной жизненной линией, избираемой подростком. Стоит отметить наблюдение Петерса относительно протекания этих двух фаз интересов у рабочего подростка. Петерс, как и многие другие авторы, констатирует, что у пролетарского подростка юность начинается позднее и кончается раньше, что весь этот период развития протекает скомканно или развернуто, в зависимости от неблагоприятных или благоприятных экономических и социально-культурных условий. Наблюдения Петерса, как и других иностранных авторов, относятся к рабочему подростку в капиталистических странах. Петерс говорит, что 14-летний рабочий подросток еще дитя, а 18-летний — уже взрослый.

По наблюдениям Петерса, первая фаза протекает у рабочего подростка обычно столь же длительно, как у буржуазного, отличаясь иногда, в зависимости от условий жизни, более бурным характером. Вторая фаза, фаза интересов, напротив, наиболее сокращена и сжата во времени, ограничена в естественном развитии, заторможена из-за ранней профессиональной работы и тяжелых условий жизни.

Другая черта фазы — именно инволюция прежних интересов — дала повод для определения фазы в развитии подростка как негативной, или фазы отрицания. Этим названием Ш. Бюлер хочет отметить, что фаза характеризуется прежде всего отрицательными тенденциями, что отмирание школьных интересов наряду с другими чисто негативными симптомами характеризует наступление этой фазы; отсутствие сколько-нибудь определенных и устойчивых интересов — главная черта всей фазы. В сущности Ш. Бюлер под негативной фазой описывает ту же самую стадию в развитии подростка, что и Петерс, но только выдвигает на первый план другую ее черту.

Если для Петерса на первом месте в симптомокомплексе рассматриваемого периода стоит пробуждение новых влечений на фоне отмирания детских интересов, то Ш. Бюлер на первый план выдвигает отрицание прежних интересов на фоне нарождения новых влечений. В самом деле, в числе симптомов, характеризующих наступление негативной фазы, Ш. Бюлер называет острое сексуальное любопытство, проявляющееся у подростков в этот период наиболее часто. Она считает не случайным, что, по данным берлинской статистики, сексуальные преступления девушек падают наиболее часто именно на эту фазу.

Чрезвычайно интересно отметить, что именно в начале полового созревания, во время негативной фазы, сексуальные влечения проявляются в наиболее незамаскированной, обнаженной форме, и по мере полового созревания мы наблюдаем не нарастание, а снижение этих симптомов в такой форме. Именно для фазы отрицания характерно их незамаскированное, непереработанное,

обнаженное проявление. Ш. Бюлер наряду с негативными симптомами не только отмечает проявление влечений как основных черт, из которых складывается вся картина фазы в целом, но и идет далее, пытаясь и все отрицательные моменты этой фазы, все то, что делает ее негативной, поставить в прямую биологическую связь с половым созреванием, с нарастанием полового влечения.

Ш. Бюлер опирается здесь на биологическую аналогию. Ф. Доффлейн и некоторые другие исследователи указывают, что животные перед наступлением половой зрелости обнаруживают беспокойство, повышенную возбудимость, стремление к изолированности. Отмечая далее, что период негативизма у девочек обычно имеет место перед первой менструацией и заканчивается вместе с ее наступлением, Ш. Бюлер склонна рассматривать весь комплекс отрицательных симптомов как прямое наступление полового созревания.

Начало фазы Ш. Бюлер характеризует совершенно отчетливым снижением продуктивности и способности к деятельности даже в области специальной одаренности и интересов. (Заметим, что в данном случае мы имеем одну из прекрасных иллюстраций того, насколько развитие механизмов поведения, навыков и способностей не идет параллельно с развитием интересов и какое глубокое расхождение между одним и другим процессом мы наблюдаем в негативной фазе.) Далее, вместе с этим снижением наблюдаются внутреннее недовольство, беспокойство, стремление к одиночеству, самоизоляция, иногда сопровождающиеся враждебной установкой по отношению к окружающим. Падение продуктивности деятельности, отмирание интересов, общее беспокойство составляют главную отличительную черту фазы в целом. Подросток как бы отталкивается от среды, у него проявляется негативная установка по отношению к окружающему, к тому, что еще недавно составляло предмет его интереса; иногда негативизм протекает более мягко, иногда проявляется в форме разрушительной активности. Наряду с субъективными переживаниями (угнетенным состоянием, подавленностью, тоской, которая проявляется в записях в дневниках и других документах, обнаруживающих внутреннюю, интимную жизнь подростка) эту фазу характеризуют враждебность, склонность к ссорам, нарушения дисциплины.

Всю фазу можно было бы назвать фазой второго негативизма, так как такая негативная установка впервые проявляется обычно в раннем детском возрасте, около 3 лет. Это дает повод Ш. Бюлер проводить, как мы уже отмечали, далеко идущую аналогию между первой и второй фазой отрицания. Но это сходство, разумеется, ограничивается чисто формальным подобием одного и другого периода; по-видимому, негативная установка характеризует всякую смену, всякий перелом, всякий переход ребенка от одной стадии к другой, являясь необходимым мостом, по которому ребенок поднимается на новую ступень развития. По данным Ш. Бюлер, эта фаза встречается у девочек в среднем в 13 лет 2 мес и длится несколько месяцев.

8

Аналогичные наблюдения сделаны и другими исследователями. Например, О. Штерцингер обратил внимание на то, что учителя издавна жаловались на понижение успеваемости и продуктивности учащихся, на трудности, которые встречаются в школьной работе обычно в V классе, у подростков 14 и 15 лет. Это же обстоятельство отмечает и О. Кро: в первой фазе полового созревания наблюдается как бы снижение способности и продуктивности в умственной работе учащегося. Кро указывает, что поразительно плохая школьная успеваемость, которую в средней школе обычно наблюдают в V классе даже у хороших до этого учеников, объясняется тем, что здесь изменяется установка от наглядности и знания к пониманию и дедукции. Переход к новой, высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности.

С полным основанием Кро характеризует всю стадию как стадию дезориентировки во внутреннем и внешнем отношениях. В момент перехода, когда в личности подростка смешаны черты отмирающего прошлого и начинающегося будущего, происходит некоторое изменение в основных линиях, направленности, некоторое временное состояние дезориентировки. Именно в этот период наблюдается некоторое расхождение между ребенком и окружающей его средой. Кро считает, что в течение всего процесса развития едва ли когда-нибудь человеческое «я» и мир бывают более разделены, чем в этот период.

Сходную характеристику этой фазе в развитии интересов дает и О. Тумлирц (1931)[23]. Для него период полового созревания также начинается с фазы, центральным моментом которой является ломка прежде установившихся интересов. Это период столкновения различных психологических установок, период беспокойства, внутреннего и внешнего отрицания и протеста. Оппозиционная, негативная установка характеризует этот период отсутствия положительных и устойчивых интересов. Первая фаза отрицания сменяется другой, положительной фазой, которую Тумлирц называет временем культурных интересов.

Мы видим, что самые различные исследователи, несмотря на расхождение в отдельных определениях, согласно устанавливают наличие негативной фазы в начале переходного возраста. Со стороны фактической ценное дополнение к этому положению мы находим у различных авторов. Так, А. Буземан, исследовавший проблему отражения основных черт юности в собственных суждениях юношества, отмечает, особенно у девочек, наступление симптома недовольства около 13, у мальчиков около 16 лет.

Е. Ляу, исследование которого привлекает наше внимание прежде всего потому, что оно посвящено рабочему подростку, отмечает около 15—16 лет падение интересов подростка к своей работе, часто внезапно наступающую негативную установку по

отношению к профессии. Эта установка обычно скоро проходит, уступая место позитивной.

Исследования других авторов[24] помогли уточнить различия в протекании фазы у мальчиков и девочек и выяснить отдельные симптомы этой фазы. Так, исследование К. Рейнингера показало, что негативная фаза наблюдалась у девочек обычно в период между 11 годами 8 мес и 13 годами. Фаза продолжается от 8 до 9 мес. Рейнингер приходит к выводу, что негативная фаза — нормальный и необходимый период, через который должен пройти подросток. Отсутствие этой фазы, по мнению Рейнингера, наблюдается только тогда, когда развитие подростка отклоняется от нормы в том или ином отношении или когда наступает преждевременно ранняя зрелость.

Окончание фазы характеризуется основным симптомом — повышением успеваемости и продуктивности умственной деятельности. Среди симптомов, характеризующих эту стадию, исследователь отмечает неустойчивость, беспокойство и понижение настроения, его отрицательную окраску, пассивность и спад интересов. У девочек необеспеченных классов наблюдается та же самая фаза, протекающая в основном так же, но наступающая несколько позже — около 13—14 лет.

Сходное исследование данной фазы у девочек произведено и Л. Вечерка, которая изучала развитие социальных отношений между подростками, их отношения к взрослым, различные формы детской общественной жизни. Согласно ее данным, эволюция социальных отношений и связанных с ними интересов ясно обнаруживает две полярные фазы, из которых первая характеризуется распадом коллективных связей, разрывом сложившихся прежде отношений между детьми, резким изменением отношений к другим людям, а вторая, которую исследовательница называет фазой союзов, характеризуется противоположными чертами, расширением и укреплением прежде всего общественных связей.

Г. Гетцер наблюдала протекание той же самой фазы у мальчиков. Фаза наступала обычно несколько позднее, чем у девочек, — между 14 и 16 годами. Симптомы отмечаются те же, что и у девочек: упадок продуктивности, пессимистическое настроение. Существенно отличной чертой является более бурное и длительное протекание негативной фазы и более активный характер негативизма, некоторое уменьшение апатичности и пассивности по сравнению с девочками в той же фазе, несколько большее проявление разрушительной активности в самых различных формах.

9

Чрезвычайно интересные данные о генезисе этой фазы и ее характеристику в применении к советскому подростку мы находим в двух замечательных исследованиях П. Л. Загоровского (1929). Первое исследование охватило систематическим изучением семь школьных групп IV, V, VI и VII классов. Наблюдения продолжа-

лись в течение полного учебного года. Из 274 учащихся в возрасте от $11^1/_2$ до 16 лет было выделено 52 подростка, у которых в явной и отчетливой форме отмечены явления негативизма. По отношению к общему числу исследованных детей подростки, находившиеся в негативной фазе развития, составляли 19%. В то время как среди наблюдавшихся групп было приблизительно равное количество детей того и другого пола, среди 52 подростков, находившихся в негативной фазе развития, было 34 девочки и 18 мальчиков. 82% детей группы (43 человека) принадлежат к семьям служащих и трудящихся интеллигентов, и только 18% (9 человек) — дети рабочих. Средний возраст девочек, переживающих негативную фазу,— 14 лет 2 мес (колебания от 13 лет 2 мес до 14 лет 9 мес), средний возраст мальчиков — 14 лет 6 мес.

В отношении симптомов, характеризующих протекание негативной фазы, это исследование в общем подтвердило то, что было отмечено и прежде.

П. Л. Загоровский считает первой особенностью, которая наблюдается у подростков негативной фазы, пониженную успеваемость и работоспособность. После периода нормальной успеваемости и работоспособности вдруг встречается невыполнение заданий, пропуски занятий; учащиеся, с увлечением проводившие известную работу, вдруг теряют к ней интерес; на вопросы педагога, почему не приготовлена та или другая работа, нередки ответы: нет охоты заниматься. Успеваемость снижается, в отдельных случаях особенно заметно. У подростков замечаются нарушения дисциплины (причем это относится главным образом к мальчикам); противодействие товарищеской среде, «речевой негативизм» и негативизм в поступках, разрыв дружественных связей, пренебрежение правилами, установленными коллективом, стремление к одиночеству — вот наиболее часто сочетающиеся особенности поведения подростков в этой фазе. У девочек чаще наблюдается пассивное, апатичное, сонливое состояние.

В отдельных случаях (у 8 подростков) отмечен острый интерес к чтению, причем подростки переходят к книгам иного содержания, именно к произведениям, где имеется эротический момент. В ряде случаев можно предполагать наличие острого сексуального интереса, но наблюдения Загоровского не могли осветить отчетливо эту сторону жизни подростка.

Понижение работоспособности и успеваемости одинаково характеризует как мальчиков, так и девочек в негативной фазе. Особенно, говорит Загоровский, понижается работоспособность при заданиях творческого характера (сочинение, решение задач). Между тем в работах механических ухудшение иногда и не отмечается.

Существенно новым в этом исследовании Загоровского является описание поведения подростков, находящихся в негативной фазе развития, в семье. Общий вывод, который можно сделать на основе этих данных, гласит: негативизм подростка проявляется в семье не столь отчетливо, как в школе, и, наоборот, у отдельных

подростков негативные явления резко обнаруживаются в семье, будучи почти незаметными в обстановке школы.

Таким образом, два момента обращают наше внимание в этом исследовании: во-первых, понижение работоспособности преимущественно в задачах творческого характера, что становится понятным в связи с переходом подростка к новым, еще не окрепшим формам интеллектуальной деятельности, а также в связи с тем, что эти работы больше, чем работы механического характера, должны опираться на творческие интересы подростка и больше страдают в эпоху ломки интересов; во-вторых, теснейшую зависимость негативных установок от условий среды (негативные установки проявлялись далеко не у всех детей в одинаковой степени и обнаруживали различные формы протекания в семье и школе).

Второе исследование, охватившее 104 подростков, вступивших в период полового созревания, позволило автору уточнить ряд вопросов, связанных с этой проблемой, и дать в высшей степени ценный и важный качественный анализ наблюдающихся явлений. Средний возраст девочек, охваченных исследованием,— 13 лет 3 мес (от 12 лет до 13 лет 9 мес), средний возраст мальчиков — 14 лет 4 мес (от 13 лет 6 мес до 15 лет 8 мес).

Полученные данные были подвергнуты качественному анализу, который позволил выделить типы школьников в отношении переживания ими негативной фазы развития. Автор предлагает вместо «типы» называть «формы поведения советского школьника», так как понятие «тип» предполагает нечто устойчивое, неизменяемое, чего нельзя сказать о детях по полученным Загоровским данным. Формы протекания негативной фазы у подростков сводятся к трем основным вариантам: в первом случае ярко выраженный негативизм проявляется во всех областях жизни ребенка, старые интересы школьника резко падают, принимают новую направленность, например на вопросы половой жизни; поведение подростка в отдельных случаях изменяется в какие-нибудь несколько недель.

В ряде случаев негативизм поразительно устойчив. Школьник совсем выпадает из семьи, он недоступен уговорам старших, в школе повышенно возбудим или, наоборот, туп, т. е. у него легко можно установить черты шизоидного характера. Таких детей отмечено 16 (9 мальчиков и 7 девочек), среди них 4 — из рабочих семей. У девочек смягчение резких негативных черт обозначилось значительно раньше, чем у мальчиков. Характеризуя этих детей, автор говорит, что начальный период полового созревания протекает у них трудно и остро.

Второй вариант протекания негативной фазы отличается более смягченными чертами отрицания. Подросток, по выражению Загоровского,— потенциальный негативист, о нем можно сказать, что негативная установка проявляется у него лишь в определенных жизненных ситуациях, в определенных условиях среды, его негативизм возникает главным образом как реакция на отрица-

тельные влияния среды (угнетающие действия школьной обстановки, семейные конфликты), но эти реакции неустойчивы и недлительны. Именно для данных детей характерно, что они по-разному ведут себя в разных социальных ситуациях, например в школе и семье. К этому типу принадлежит значительное большинство исследованных школьников (68 из 104).

Наконец, в третьем варианте протекания первой фазы полового созревания негативных явлений не удается установить вовсе. Здесь совершенно не отмечается упадка успеваемости, разрыва дружеских связей, выпадения из коллектива, изменения отношений к педагогу и семье. Между тем, констатирует Загоровский, изменение интересов бросается в глаза: обнаруживается интерес к другому полу, проявляются иные книжные интересы, но ослабевает интерес к школьной общественности. Данная группа охватывает около 20% наблюдавшихся детей. У всей группы отмечается определенная положительная направленность на жизненные ситуации, между тем дети проходят те же биологические фазы развития, что и дети — явные негативисты. У третьей группы детей, по выражению автора, негативной фазы как будто совсем нет, положительная эмоциональность не ослабевает у них на протяжении долгого периода. Большинство детей без негативной фазы принадлежат к рабочим семьям (11 из 20).

На основании своих исследований Загоровский приходит к выводу, что в положения авторов, описывающих негативную фазу, должна быть внесена существенная поправка. По его мнению, не подлежит сомнению, что негативизм как известная фаза в развитии интересов подростка, характеризующаяся отталкиванием подростка от среды, имеет место в развитии человека. Но, полагает Загоровский, нужно отвергнуть чисто биологическую формулу, выдвигаемую Ш. Бюлер. Несостоятельность этой формулы заключается, по мысли автора, в том, что отрицательные рефлексы по отношению к среде, наблюдаемые у высших млекопитающих животных, в социальной человеческой среде могут тормозиться, модифицироваться, принимать своеобразные формы выражения. Далее, негативизм может выявляться по отношению не ко всем жизненным ситуациям. В значительной степени резкое проявление этих симптомов может обусловливаться недостатками педагогического подхода.

Мы плохо знаем педагогику подростничества, считает Загоровский, еще не выработали определенных воздействий на подростков-негативистов, но факт, отмеченный всеми исследователями, что негативная фаза у нормального подростка не столь долга, что она может выявляться в различных формах поведения, т. е. подвергаться воздействиям, говорит о выводе в пользу педагогического оптимизма.

Нам думается, что в описании негативной фазы наряду с правильно подмеченными симптомами, характеризующими раннее начало полового созревания, большинство авторов чрезвычайно упрощают вопрос, благодаря чему и возникает противоречивая

картина различных форм выявления негативной стадии в различных условиях социальной среды и воспитания.

10

Анализ этой фазы невозможно ограничить одними биологическими формами, на что правильно указывает Загоровский. Однако и его возражение не охватывает, думается нам, всего вопроса в целом: так, и он склонен отводить среде в развитии интересов подростка лишь роль фактора, который может тормозить, умерять, давать различное внешнее выражение, но не заново созидать и формировать интересы подростка. Между тем самая существенная черта этого периода та, что эпоха полового созревания является вместе с тем и эпохой социального созревания личности. Наряду с пробуждением новых влечений, создающих биологическую почву для перестройки всей системы интересов, происходит перестройка и формирование интересов сверху, со стороны созревающей личности и мировоззрения подростка.

То, что человеческий подросток есть не только биологическое, естественное, но и историческое, социальное существо, упускается обычно авторами-биологизаторами из виду, равно как и то, что вместе с социальным созреванием и врастанием подростка в окружающую общественную жизнь его интересы не вливаются механически, как жидкость в пустой сосуд, в биологические формы его влечений, но сами, в процессе внутреннего развития и перестройки личности, перестраивают самые формы влечений, поднимая их на высшую ступень и превращая в человеческие интересы, сами становятся внутренними составными моментами личности.

Идеи, окружающие подростка и находящиеся в начале его созревания вне его, становятся его внутренним достоянием, неотъемлемой частью его личности.

Вторая поправка, которая должна быть внесена в учение о негативной фазе, заключается в том, что и с биологической, и с социально-психологической стороны одинаково неправильно рисовать этот период как однородный этап, представлять себе всю мелодию критической стадии складывающейся из одной ноты. На самом деле процессы развития вообще и данный процесс в частности отличаются неизмеримо более сложным строением, неизмеримо более тонкой структурой.

А. Б. Залкинд[25] говорит о глубоком педагогическом заблуждении, которое является источником ряда нелепостей в приемах воспитательного подхода к критическому периоду. Заблуждение обусловлено главным образом тем, что критический этап представляют себе как однородный этап, в котором будто бы имеются лишь процессы возбуждения, брожения, взрывов,—одним словом, такие явления, с которыми справиться неимоверно трудно. На самом же деле критический период, несмотря на всю сложность и трудность, вовсе не отличается тем трагизмом, который

ему обычно приписывали в старой педологии, он совсем неоднороден, в нем одновременно протекают три типа процессов и каждый из этих типов требует своевременного и целостного учета в связи со всеми другими при проработке методов воспитания.

Эти три типа процессов, из которых складывается критический период в развитии подростка, по Залкинду, следующие: 1) нарастающие стабилизационные процессы, закрепляющие прежние приобретения организма, делающие их все более фундаментальными, все более стабильными; 2) процессы действительно критические, совершенно новые; притом очень быстро, бурно растущие изменения и 3) процессы, приводящие к оформлению зарождающихся элементов взрослого человека, которые являются основой для дальнейшей творческой деятельности растущего человека. Внутренняя разнородность и единство критической стадии охватываются, по мысли Залкинда, в следующей формуле: эта стадия оканчивает и закрепляет собой детство, она создает совершенно новое, и она же несет в себе элементы вызревания в полном смысле слова.

Нам думается, что именно учет неоднородности критической фазы наряду с учетом превращения влечений в интересы, т. е. культурного оформления влечений, представляет в действительно верном свете проблему негативной фазы.

Центральным моментом, определяющим структуру и динамику каждой фазы, являются интересы подростка.

А. Б. Залкинд говорит, что в переходном возрасте чрезвычайно осложняется проблема интересов. Совершенно ясно, что если мы не создадим у подростков ярких установок на определенные, интересующие их впечатления, то мы не сумеем охватить педагогическим воздействием главную часть тех биологических ценностей, которые заключены в переходном возрасте. Можно совершенно твердо указать на то, что проблема воспитания и обучения в переходном возрасте — это проблема правильного построения возрастных интересов, возрастных доминант, по мысли автора.

11

В этом отношении чрезвычайный теоретический и практический интерес приобретает учение Торндайка о педагогическом значении интересов. Его учение складывается в основном из трех идей, из которых каждая в отдельности и все вместе приобретают первостепенное значение для проблемы интересов в переходном возрасте.

Первая идея состоит в том, что воспитание связано с интересом в двух отношениях. Целью воспитания является создание известных положительных интересов и искоренение нежелательных, так как по существу воспитание никогда не может сформировать заранее *всех* будущих особенностей поведения человека, оно формирует и создает только основные интересы, которые движут, руководят человеком в последующей жизни. Мы видим,

таким образом, насколько неправильно с психологической стороны определяется процесс воспитания, когда его пытаются свести к простой выработке новых условных рефлексов, забывая о развитии и воспитании движущих сил поведения. Создание одних только навыков, одних механизмов поведения, без культуры интересов навсегда останется чисто формальным воспитанием, которое никогда не разрешит проблемы необходимой направленности поведения.

Воспитание интересов приобретает преимущественное значение по сравнению с воспитанием навыков, особенно в переходном возрасте, в период созревания, когда основные установки будущей жизни в гораздо большей степени определяются оформлением интересов, чем завершительным развитием навыков. Кроме того, интересы в воспитании играют роль средств, так как на интересе основывается всякое побуждение к деятельности, к приобретению навыков и знаний. Этому различению Торндайк придает большое значение, так как в преподавании главные ошибки по отношению к интересам зависят от того, что смешиваются средства и цели.

Вторая идея Торндайка заключается в том, что интерес как движущая сила, пускающая в ход механизм поведения, неизбежно — хотим мы этого или не хотим — присутствует и определяет собой развертывание всякого психологического процесса.

Всякая работа, говорит Торндайк, предполагает интерес. Никакая физическая или умственная работа без интереса невозможна, самая неинтересная работа делается все-таки из интереса, интереса к тому, чтобы избежать наказания, к тому, чтобы поддержать свое положение в классе, или к тому, чтобы сохранить уважение к самому себе; какой-нибудь интерес тут должен быть. Проблема интереса в преподавании заключается не в том, будут ли дети учиться с интересом или нет, без интереса они никогда не учатся: вопрос в том, какого рода будет этот интерес, каков будет его источник.

И наконец, третья идея Торндайка, без которой правильное понимание интересов в переходном возрасте невозможно, заключается в том, что как по отношению ко всем инстинктам и привычкам, так и по отношению к интересам нельзя считать природу надежным проводником к идеалам воспитания. Поэтому мы можем и должны изменять интересы, заменять их направление, переключать интересы из одной области в другую, воспитывать и создавать новые интересы.

12

Из этих положений становится ясной с исторической и практической стороны и вторая фаза в развитии интересов в переходном возрасте — фаза утверждения, положительная фаза, фаза интересов, как ее называет Петерс, или фаза культурных интересов, по Тумлирцу.

Прежде чем остановиться на этой фазе, мы должны очень кратко и схематически представить себе процесс развития интересов в переходном возрасте в целом, а для этого необходимо вспомнить, что, в сущности говоря, кроме двух фаз, отмечаемых почти всеми авторами,— фазы отрицания и утверждения — следует выделять еще третью, в сущности правильнее даже — первую, подготовительную. Выше мы приводили мнение А. Э. Бидль[26] о биологически трехчленном делении эпохи полового созревания. И в психологическом отношении нет оснований отказываться от такого деления, тем более что и в развитии интересов мы ясно различаем еще одну, подготовительную, фазу. Она характеризуется с биологической стороны усиленной деятельностью гипофиза и щитовидной железы, под влиянием которых происходит рост половых желез и тем самым подготавливается половое созревание. Мы имеем, таким образом, как бы латентный период полового созревания, когда во внутренней, наиболее глубокой системе организма подготавливается половое созревание, еще не охватившее остальных систем организма. Латентный период полового созревания А. Б. Залкинд называет консолидационно-подготовительным, так как в нем, с одной стороны, подготавливаются элементы будущего кризиса, а с другой — оформляются и завершаются процессы детского развития.

Этот относительно спокойный и очень глубоко протекающий латентный период полового созревания и со стороны интересов характеризуется отсутствием особо ярких доминантных установок, особенно ярких интересов. Чем же объясняется как бы бледность подготовительной стадии? Главным образом некоторым недостатком общего возбуждения. В латентном периоде мы имеем пролог дальнейшего развития, пролог, где в эмбриональном, неразвитом и неразъединенном виде содержатся все три основных периода, из которых складывается данный возраст,— отмирание детства, кризис и созревание. Наиболее своеобразные формы, наиболее богатое развитие характерны для интересов во второй стадии переходного возраста. Здесь особенное значение приобретает закон переключения интересов, действием которого мы должны объяснить себе, почему бурные и отрицательные явления негативной фазы у подростков сменяются положительной направленностью в благополучно организованной социальной среде.

А. Б. Залкинд насчитывает несколько основных гнезд (групп) доминант, или возрастных интересов, из совокупности которых складывается ядро интересов второй стадии. Все доминанты могут оказаться тяжелым, болезнетворным фактором, создающим нервность, рассеянность, утомляемость, некоторые проявления негативизма, но они же при переключении возбуждения на доминантные пути, на пути ярких интересов оказываются ценнейшим источником, питающим положительную направленность подростка и превращающим негативную фазу в творчески богатую и полноценную фазу развития.

Первую группу интересов, или доминант, можно назвать эгодоминантной, или эгоцентрической, установкой подростка. Эта доминанта заключается в том, что формирующаяся личность подростка оказывается одним из центральных гнезд интересов, исходным моментом для подхода ко второй стадии в целом. Залкинд говорит, что нас должна интересовать и своеобразная установка подростка на даль, на обширные, большие масштабы, которые для него гораздо более субъективно приемлемы, чем ближние, текущие, сегодняшние. *Доминанта дали*, как ее называет автор, специфически возрастная черта второй стадии переходного возраста. Отсюда автор не отрицает, что подросток в эту эпоху находится в конфликтных отношениях с окружающей средой, недоволен ею, как бы выпрыгивает из нее, ищет чего-то вне ее, ищет дали, больших масштабов, отказываясь от сегодняшнего, текущего.

Однако было бы неправильно понимать оба эти гнезда интересов как окончательно сложившиеся и оформившиеся в самом начале стадии. Исходя из личностного, затрагивая, насыщая личностное, надо переключать его на общественные рельсы; исходя из дальнего, из больших масштабов подростка, надо, возбуждая его в этом отношении, постепенно перестраивать его рабочие процессы, его интересы, включая их все более настойчиво в текущую, сегодняшнюю работу. Если же мы этих двух основных доминант не учтем, то ни наше текущее, ни наше общее не заинтересует подростка и окажется не использованным им в его общем развитии, полагает Залкинд.

К основным интересам автор причисляет и тягу к сопротивлению, преодолению, к волевым напряжениям, которые иногда разрешаются в упрямстве, хулиганстве, борьбе против воспитательского авторитета, протесте и других проявлениях негативизма. Доминанта усилия непосредственно сближается с другой, также основной целевой установкой подростка, именно с доминантой романтики, которая выражается в особенно сильных тяготениях ребенка к неизведанному, рискованному, к приключениям, к социальному героизму.

Легко видеть, что названные доминанты двойственны и, в сущности говоря, проявляются как в негативной, так и в позитивной фазе. Правильнее было бы сказать, что по самой психологической структуре они включают в себя как внутренне необходимые в процессе развития моменты отрицания предшествующих установок, так и моменты утверждения, приходящие им на смену. Отрицание и утверждение, понимаемые так, оказываются двумя внутренне необходимыми моментами единого процесса развития интересов в переходном возрасте.

13

Нам остается в заключение сказать об одной чрезвычайно распространенной в современной педологической литературе те-

ории позитивной фазы в развитии интересов подростка. Без критического освещения этой теории наше изложение было бы неполно. Мы имеем в виду теорию серьезной игры, развитую В. Штерном[27] применительно к положительной фазе в развитии интересов подростка. Штерн считает, что мы можем правильно понять все важнейшие проявления переходного возраста, если будем рассматривать их в свете биологической теории игры, которую в свое время развил К. Гроос[28]. Как известно, Гроос рассматривает детскую игру в ее отношении к будущему. Биологическое назначение игры — служить естественной школой самовоспитания, саморазвития и упражнения природных задатков ребенка. Игра — лучшая подготовка к будущей жизни, в игре ребенок упражняет и развивает те способности, которые понадобятся ему впоследствии, игра является, таким образом, как бы биологическим дополнением к пластическим задаткам и способностям ребенка, как бы специально организованным длящимся внеутробным процессом функционального развития и совершенствования основных задатков и способностей, по мысли Грооса.

В дошкольном возрасте игра охватывает почти все поведение ребенка, в школьном возрасте игра и труд или игра и школьные занятия, разъединяясь, образуют два основных русла, по которым течет деятельность школьника, и, наконец, в переходном возрасте, как правильно отмечают О. Кро и другие исследователи, труд выдвигается на первый план, отводя игре подчиненное и второстепенное место. По мнению Штерна, однако, дело обстоит не совсем так. Подобно тому как переходный возраст в целом есть эпоха перехода от детского к зрелому состоянию, подобно тому как ряд особенностей свидетельствует о таком переходном, смешанном, среднем состоянии личности и ее функций, так точно интересы подростка и основные формы его поведения, по мнению Штерна, могут быть лучше всего охарактеризованы как серьезная игра. Этим парадоксальным на первый взгляд сочетанием слов Штерн хочет подчеркнуть, что поведение подростка занимает среднее место между игрой ребенка и серьезной деятельностью взрослых. Колеблющееся, промежуточное, смешанное состояние и является той своеобразной возрастной формой, в которой выражаются интересы подростка.

Подобно тому как игра ребенка, по теории Грооса, предвосхищает, предваряет будущие формы жизненной деятельности, так точно подросток в серьезной игре упражняет и развивает созревающие в этот период функции. Серьезная игра подростка проявляется, согласно Штерну, в двух основных областях — в области эротики и области общественных отношений. Субъективно подросток воспринимает эту игру совершенно серьезно; сексуальные грезы, эротическая фантазия, флирт, чтение эротической литературы, игра в любовь — во всех моментах стирается различие между действительным и кажущимся. Удовлетворение заключается не в результате деятельности, а в процессе самого ее функционирования. Эротика подростка, по мнению Штерна, — это

бессознательная школа любви, представление о «вечной любви» исчезает после краткого срока, и подросток переходит к новым объектам любви; это только предощущение, подготовка к будущей любви взрослого человека; однако это уже не игра ребенка, но серьезная игра, в которой могут вдруг проявиться катастрофические моменты.

Другая форма серьезной игры, по Штерну,— серьезная игра в общественные отношения. По его мнению, подросток ведет серьезную игру в жизненные отношения; весь переходный возраст представляется автору с этой точки зрения как бы периодом введения в проблему отношений между людьми. Дружба и вражда, окрашенные аффективностью, характерной для детской игры, создание различных союзов, кружков и обществ, часто с бессодержательными уставами, чисто внешними формами общения,— все это, с точки зрения теории серьезной игры, не может быть понято иначе, как в свете средней, переходной формы между чисто детским подражанием в игре деятельности взрослых и действительным, серьезным отношением зрелых людей.

Теория серьезной игры вызывает чрезвычайно существенные возражения. Правда, нам не представляется совершенно ложной ее фактическая основа, напротив, несомненно, известная промежуточная форма деятельности, генетически возникающая между игрой ребенка и серьезной деятельностью взрослого человека, у подростка наблюдается; несомненно, в значительной степени она заполняет собой переходный возраст; есть, далее, все фактические основания для допущения той мысли, что первоначальные формы любовных отношений между подростками действительно напоминают игру в любовь.

Против теории Штерна возражали многие. Так, Загоровский, принимая теорию в целом, возражал против прикрепления известных ступеней развития социального поведения к определенным возрастам, например ту фазу в социальном развитии, которую, по Штерну, подросток проходит в 14—14 $^1/_2$ лет, дети городских школ в СССР проходят уже в старших группах школы I ступени; коллективистские реакции, коллективистские установки могут быть воспитаны значительно ранее наступления подростничества.

Нам представляется это возражение против теории Штерна далеко не единственным и притом не самым существенным, хотя и вполне справедливым. Наиболее важные возражения вызывает чисто механистическая попытка рассматривать переходный возраст как некоторое арифметическое среднее, как простое смешение признаков детского и зрелого состояния. Верно, что во всякой переходной форме существуют еще черты предшествующего периода и назревают черты периода следующего, но вместе с тем процесс развития отнюдь не сводится к простому переходу от одной ступени к другой через связующую их ступень, представляющую собой их арифметическое среднее. Теория Штерна, далее, по существу чисто биологическая теория переходного возраста, чисто натуралистическая теория игры; учение

Грооса об игре в раннем детстве страдает тем же пороком, оно также является чисто натуралистическим учением, не могущим установить принципиальной разницы между игрой животного и игрой человеческого ребенка.

Неумение различать две линии в процессе развития ребенка — линию естественной, биологической, органической эволюции и линию социально-культурного формирования,— из сложного синтеза которых складывается реальный процесс, приводит к тому, что проблема влечения — интереса — центральная проблема всего периода полового созревания — разрешается чрезвычайно упрощенно, путем выведения арифметического среднего обоих слагаемых в форме серьезной игры. Игра есть самовоспитание; то, что соответствует ей у подростка, есть сложный и длительный процесс превращения влечений в человеческие потребности и интересы. Не арифметическое среднее между ними, а сложный и реальный синтез одного и другого, превращение влечения в интерес составляют реальный ключ к проблеме переходного возраста.

Глава десятая

РАЗВИТИЕ МЫШЛЕНИЯ ПОДРОСТКА И ОБРАЗОВАНИЕ ПОНЯТИЙ[29]

1

История развития мышления в переходном возрасте сама переживает в настоящее время некоторую переходную стадию от старых построений к новому пониманию созревания[30] интеллекта. Это понимание возникает на основе новых теоретических взглядов на психологическую природу речи и мышления, на развитие, функциональное и структурное взаимоотношения указанных процессов.

Педология преодолевает в настоящее время в области, посвященной изучению мышления подростка, основной и коренной предрассудок, роковое заблуждение, которое стоит на пути к развитию правильных представлений об интеллектуальном кризисе и созревании, составляющих содержание развития мышления у подростка. Это заблуждение обычно формулируется как утверждение, будто в мышлении подростка нет ничего существенно нового по сравнению с мышлением ребенка более раннего возраста. Некоторые авторы доходят в этом утверждении до крайностей, защищая мысль, что период полового созревания не знаменует собой появления в сфере мышления какой-либо новой интеллектуальной операции, которой не обладает уже ребенок 3 лет.

С этой точки зрения, развитие мышления вообще не стоит в центре процессов созревания. Существенные, катастрофические сдвиги, происходящие в переломный период во всем организме и личности подростка, обнажение новых глубоких слоев личности, созревание высших форм органической и культурной жизни — все это не затрагивает, с точки зрения авторов, мышления подростка. Все перемены совершаются в других областях и сферах личности. Таким образом умаляется и сводится почти к нулю роль интеллектуальных изменений в общем процессе кризиса и созревания подростка.

С одной стороны, самый процесс интеллектуальных изменений, протекающих в этом возрасте, сводится, если последовательно держаться указанной точки зрения, к простому количественному накоплению особенностей, которые заложены уже в мышлении 3-летнего ребенка, к дальнейшему, чисто количественному росту, к которому, строго говоря, слово *развитие* уже не применимо. Наиболее последовательно эту точку зрения выразила Ш. Бюлер в теории переходного возраста, где констатируется, между прочим, дальнейшее равномерное развитие интеллекта в период полового созревания. В общей системе изменений, в общей структуре процессов, из которых складывается созревание, Ш. Бюлер отводит интеллекту чрезвычайно незначительную роль, не улавливая огромного положительного значения интеллектуального развития для фундаментального, глубочайшего перестроения всей системы личности подростка.

В общем и целом, считает этот автор, в эпоху полового созревания происходит более сильное отделение диалектического и абстрактного мышления от наглядного, ибо мнение о том, что какая-либо из интеллектуальных операций вообще вновь появляется лишь в пубертатной стадии, есть одна из тех сказок, которые давно разоблачены детской психологией. Уже у 3—4-летнего ребенка существуют в наличии все возможности позднейшего мышления. В подтверждение своей мысли автор ссылается на исследование К. Бюлера[31], в котором проводится точка зрения, что интеллектуальное развитие в самых существенных чертах, в смысле вызревания основных интеллектуальных процессов, складывается уже в раннем детском возрасте. Отличие мышления ребенка раннего возраста от мышления подростка Ш. Бюлер видит в том, что у ребенка наглядное восприятие и мышление обычно обнаруживают гораздо более тесную связь.

Ребенок, говорит она, редко мыслит чисто словесно и чисто абстрактно. Даже в высшей степени словоохотливые и одаренные в речевом отношении дети всегда исходят из какого-нибудь конкретного переживания, и там, где они отдаются влечению к речи, они обычно болтают не думая. Механизм упражняется, не преследуя никакой другой функции. Факт, что дети выводят умозаключения и суждения только внутри круга их конкретных переживаний, что цели их планов замкнуты в тесном кругу наглядного восприятия, хорошо известен и дал повод для ложного

заключения, будто дети вовсе не умеют абстрактно мыслить.

Это мнение, считает Ш. Бюлер, давно опровергнуто, поскольку установлено, что ребенок уже очень рано воспринимает, абстрагируя и отбирая, заполняет такие понятия, как «хороший», «злой» и т. д., некоторым неясным общим содержанием, а также образует с помощью абстракции и другие понятия, производит суждения. Но нельзя отрицать, что все это находится в тесной зависимости от наглядных восприятий и представлений ребенка. У подростка, напротив, мышление более свободно от чувственной основы, оно менее конкретно.

Мы видим, таким образом, что отрицание существенных изменений, происходящих в интеллектуальном развитии подростка, неизбежно приводит к признанию простого роста интеллекта в годы созревания и его большей независимости от чувственного материала. Мышление подростка — так могли бы мы сформулировать идею Ш. Бюлер — приобретает некоторое новое качество по сравнению с мышлением ребенка раннего возраста, оно становится менее конкретным, оно, далее, «усиливается и укрепляется», «возрастает и увеличивается» по сравнению с мышлением трехлетки, но ни одна интеллектуальная операция не возникает вновь в течение всего перехода, а потому самое мышление в этот период не имеет существенного и определяющего значения для процессов развития подростка в целом, а занимает в общей системе кризиса и созревания более чем скромное место.

Эту точку зрения следует считать традиционной и, к сожалению, наиболее распространенной и воспринимаемой некритически большинством из современных теорий переходного возраста. В свете современных научных данных о психологии подростка это мнение представляется нам глубоко ложным: своими корнями оно уходит в старое учение, которое из всех психических перемен, совершающихся в ребенке, превращающемся в подростка, отмечало только наиболее внешнюю, поверхностную и бросающуюся в глаза черту, именно изменение эмоционального состояния.

Традиционная психология переходного возраста склонна видеть в эмоциональных изменениях центральное ядро и главное содержание всего кризиса и противопоставлять развитие эмоциональной жизни подростка интеллектуальному развитию школьника[32]. Все здесь представляется нам поставленным на голову, все в свете этой теории представляется нам вывороченным наизнанку: именно ребенок раннего возраста оказывается наиболее эмоциональным существом, в общей структуре которого эмоция играет первенствующую роль — подросток выступает перед нами прежде всего как мыслящее существо.

Наиболее полно и вместе с тем кратко выражает традиционную точку зрения Ф. Гизе. По его словам, в то время как психическое развитие ребенка до полового созревания охватывает в первую очередь функции восприятия, запас памяти, интеллект и внимание, репрезентантом эпохи полового созревания является эмоциональная жизнь.

Последовательное развитие этой точки зрения приводит к тому банальному взгляду, который склонен все психическое созревание подростка сводить к повышенной эмоциональности, мечтательности, к порывам и тому подобным полусновидным продуктам эмоциональной жизни. Тот факт, что период полового созревания есть период мощного подъема интеллектуального развития, что мышление впервые в эту эпоху выдвигается на первый план, не только остается незамеченным при такой постановке вопроса, но оказывается даже совершенно загадочным и необъяснимым с точки зрения этой теории.

Ту же точку зрения выражают и другие авторы, например О. Кро, который все отличие мышления подростка от мышления ребенка раннего возраста видит, как и Ш. Бюлер, в том, что наглядная основа мышления, играющая такую значительную роль в детстве, в период созревания отступает на задний план. Кро еще больше умаляет значение этого различия, когда совершенно справедливо указывает, что между конкретной и абстрактной формами мышления часто выдвигается в процессе развития промежуточная ступень, которая и характерна для переходного возраста. Этот автор дает наиболее полную позитивную формулировку теории, разделяемой и Ш. Бюлер, когда говорит, что не следует ожидать, будто ребенок в школьном возрасте переходит в области суждения к совершенно новым формам. Дифференциация, нюансировка, бо́льшая уверенность и сознательность в употреблении уже и прежде наличных форм и здесь также должны рассматриваться как самые существенные задачи развития.

Обобщая то же самое положение, сводящее развитие мышления к дальнейшему росту прежде наличных форм, Кро полагает, что как в области процессов, перерабатывающих восприятия (отбор, установка, категориальное восприятие и перерабатывающая классификация), так и в сфере логических связей (понятие, суждение, умозаключение, критика) в продолжение школьного возраста не возникает совершенно новых форм психических функций и актов. Все они существовали уже прежде, но в течение школьного возраста претерпевают значительное развитие, которое проявляется в их более дифференцированном и нюансированном, нередко более сознательном употреблении.

Если передать содержание этой теории в одной фразе, можно сказать, что появление новых оттенков, или нюансов, бо́льшая специализация и сознательность применения — вот все, чем отличается мышление в переходном возрасте от мышления ребенка.

По сути ту же самую точку зрения развивает в нашей литературе М. М. Рубинштейн[33], последовательно рассматривающий все изменения, происходящие в переходном возрасте в области мышления, как дальнейшее продвижение по путям, которые проложены уже в мышлении ребенка раннего возраста. В этом смысле взгляды Рубинштейна всецело совпадают со взглядами Ш. Бюлер.

Отрицая положение Э. Меймана[34], который находит, что способность к умозаключению образуется у детей вполне в 14 лет, Рубинштейн устанавливает, что ни одна из форм интеллектуальной деятельности, в том числе и умозаключение, не проявляется впервые в переходном возрасте. Этот автор указывает на крайнюю ошибочность мысли, будто детство отличается от юности в области умственного развития тем, что центральный акт мысли — умозаключение — по-настоящему проявляется только в юности. На самом деле это совершенно неверно, наличие мысли у детей и в центральном акте — умозаключении — совершенно не подлежит никакому сомнению. Вся разница между мышлением ребенка и подростка заключается для Рубинштейна только в следующем: дети принимают за существенные признаки то, что для нас, взрослых, объективно несущественно, случайно, внешне. Рубинштейн считает, что лишь в отрочестве и юности начинается заполнение большей посылки, как и вообще определений и суждений, существенными признаками или, во всяком случае, ясно обрисовывается тенденция найти именно их, а не руководствоваться первым внешним признаком.

Вся разница, оказывается, сводится к тому, что те же самые формы мышления заполняются у ребенка и подростка различным содержанием. Рубинштейн так и говорит о суждениях: у ребенка эти формы заполнены несущественными признаками, а у подростка возникает тенденция заполнять их признаками существенными. Вся разница, таким образом, в материале, содержании, заполнении. Формы остаются теми же, в лучшем случае они испытывают процесс дальнейшего нарастания и укрепления. К числу таких новых оттенков, или нюансов, Рубинштейн относит способность мыслить по существу, значительно бóльшую устойчивость в направлении мыслей, бóльшую гибкость, бóльшую широту, подвижность мышления и тому подобные дальнейшие признаки.

Центральную мысль этой теории легко понять из возражения, которое ее автор делает по адресу тех, кто склонен отрицать резкий подъем и углубление в умственном развитии подростка и юноши. Защищая мысль, что интеллектуальное развитие подростка характеризуется резким подъемом и углублением, Рубинштейн пишет, что об этом говорят наблюдения над фактами и теоретические соображения, иначе нам пришлось бы допустить, что приток новых переживаний, нового содержания, новых взаимоотношений не дает ничего, причина остается без следствий. Таким образом, типичные признаки повышенного умственного развития надо искать не только в новых интересах и запросах, но и в углублении и расширении старых, в их диапазоне, во всей широте жизненной заинтересованности.

В этой защите Рубинштейн раскрывает внутреннее противоречие, одинаково присущее всем теориям, которые склонны отрицать возникновение чего-либо существенно нового в мышлении в период полового созревания. Все авторы, отрицающие возникно-

вение новых форм мышления в переходном возрасте, сходятся, однако, в том, что заполнение этого мышления, содержание его, материал, которым оно оперирует, объекты, на которые оно направлено,—все переживает настоящую революцию.

2

Разрыв эволюции форм и содержания мышления чрезвычайно характерен для всякой дуалистической и метафизической системы психологии, не умеющей представить их в диалектическом единстве. Так, глубоко симптоматично, что наиболее последовательная идеалистическая система психологии подростка, данная в книге Э. Шпрангера[35], обходит молчанием развитие мышления в переходном возрасте (E. Spranger, 1924). В работе нет главы, посвященной этой проблеме, а между тем все главы книги, проникнутой одной общей идеей, посвящены раскрытию того процесса, который, по мнению Шпрангера, лежит в основе всего процесса созревания и который называется врастанием подростка в культуру своего времени. Глава за главой рассматривают, как изменяется содержание мышления подростков, как мышление заполняется совершенно новым материалом, как оно врастает в совершенно новые сферы культуры. Врастание подростка в сферу права и политики, профессиональной жизни и нравственности, науки и мировоззрения—все это центральное ядро процессов созревания для Шпрангера, но сами интеллектуальные функции подростка, формы его мышления, состав, строение его интеллектуальных операций остаются неизменными, вечными.

Если глубоко вдуматься во все эти теории, нельзя отделаться от представления, что в их основе лежит очень грубая, очень простая, очень элементарная психологическая концепция форм и содержания мышления. Согласно этой концепции, отношения между формой и содержанием мышления напоминают отношение между сосудом и наполняющей его жидкостью. То же механическое заполнение полой формы, та же возможность заполнения одной и той же неизменной формы все новым и новым содержанием, та же внутренняя несвязанность, механическое противопоставление сосуда и жидкости, формы и заполнения.

С точки зрения этих теорий, глубочайший переворот в совершенно обновляющемся содержании мышления подростка никак не связан с развитием самих интеллектуальных операций, с помощью которых только и может возникнуть то или иное содержание мышления.

Этот переворот, по представлению многих авторов, происходит либо извне, так, что те же самые, неизменные, всегда равные самим себе формы мышления на всякой новой ступени развития, в зависимости от обогащения опыта и расширения связи со средой, заполняются все новым и новым содержанием, либо движущая пружина этого переворота скрыта за кулисами мышления в эмоциональной жизни подростка. Она механически включает

процессы мышления в совершенно новую систему и направляет их, как простые акты, на новое содержание.

В том и другом случае эволюция содержания мышления оказывается непроходимой пропастью, отделенной от эволюции интеллектуальных форм. На такое внутреннее противоречие силой фактов наталкивается всякая теория, последовательно идущая в этом направлении. Это очень легко можно показать на простом примере: ни одна из названных выше теорий не отрицает, да и не может отрицать, глубочайшего, фундаментального переворота в содержании мышления подростка, полного обновления всего материального состава, заполняющего пустые формы. Так, Ш. Бюлер, которая уже у 3-летнего ребенка находит все основные интеллектуальные операции, свойственные подростку, ограничивает свое утверждение исключительно формальной стороной рассматриваемой проблемы. Автор, конечно, назвала бы сказкой утверждение, что и в содержании мышления у подростка не возникает ничего существенно нового по сравнению с тем, что уже имеется в мышлении 3-летнего ребенка.

Ш. Бюлер не может отрицать того факта, что только с наступлением подросткового возраста совершается переход к формально-логическому мышлению. Она ссылается на точные исследования Г. Ормиана (H. Ormian, 1926), который показал, что только около 11 лет в мышлении ребенка обозначается поворот к чисто формальному мышлению. Что касается содержания мышления, то и она, вслед за Шпрангером, посвящает значительную часть работы выяснению новых пластов содержания этических, религиозных представлений, начатков мировоззрения в развитии подростков.

Так точно и О. Кро, наряду с новыми оттенками, к которым он сводит развитие мышления в школьном возрасте, указывает на то, что только у подростка возникает возможность логически оперировать понятиями. Ссылаясь на исследования Ф. Бергера, посвященное проблеме категориального восприятия и его педагогического значения, Кро устанавливает, что воспринимающая и упорядочивающая функция психологических категорий впервые выступает со всей отчетливостью в переживаниях и воспоминаниях в период полового созревания.

Все авторы, таким образом, сходятся в том, что, отрицая новообразования в области интеллектуальных форм, они неизбежно должны признать полное обновление всего содержания мышления в переходном возрасте.

Мы потому столь подробно останавливаемся на анализе и критике этой точки зрения, что без ее решительного преодоления, без вскрытия ее теоретических основ и без противопоставления ей новых точек зрения мы не видим возможности найти методологический и теоретический ключ ко всей проблеме развития мышления в переходном возрасте. Поэтому для нас важно разобраться в теоретических основах, на которых построены все эти различные в деталях, но сходные в центральном ядре теории.

3

Мы уже сказали, что главным корнем всей этой теоретической путаницы является разрыв между эволюцией форм и содержания мышления. Разрыв в свою очередь обусловлен другим основным пороком старой психологии, и в особенности детской психологии, именно тем, что детская психология до последнего времени была лишена правильного научного представления о природе высших психических функций. То обстоятельство, что высшие психические функции не просто продолжение элементарных функций и не их механическое сочетание, а качественно новое психическое образование, развивающееся по совершенно особым законам и подчиненное совершенно иным закономерностям, до сих пор еще не сделалось достоянием детской психологии.

Высшие психические функции, являющиеся продуктом исторического развития человечества, имеют и в онтогенезе особую историю. История развития высших форм поведения обнаруживает прямую и теснейшую зависимость от органического, биологического развития ребенка и от роста его элементарных психофизиологических функций. Но связь и зависимость не есть тождество. Поэтому в исследовании мы должны и в онтогенезе выделять линию развития высших форм поведения, прослеживая ее во всех своеобразных закономерностях, не забывая ни на минуту о ее связи с общеорганическим развитием ребенка. Мы говорили в начале курса, что поведение человека является не только продуктом биологической эволюции, приведшей к возникновению человеческого типа со всеми присущими ему психофизиологическими функциями, но и продуктом исторического или культурного развития. Развитие поведения не остановилось с началом исторического существования человечества, но оно и не просто продолжалось по тем же путям, по которым шла биологическая эволюция поведения.

Историческое развитие поведения совершалось как органическая часть общественного развития человека, подчиняясь в основном всем тем закономерностям, которые определяют ход исторического развития человечества в целом. Подобно этому и в онтогенезе мы должны различать представленные в сплетенном виде, в сложном динамическом синтезе обе линии развития поведения. Но действительно соответствующее истинной, реальной сложности этого синтеза изучение, не стремящееся во что бы то ни стало к упрощению, необходимо должно учесть все своеобразие формирования высших типов поведения, являющихся продуктом культурного развития ребенка.

В отличие от Шпрангера, глубокие научные исследования показывают, что в процессе культурного развития поведения изменялось не только содержание мышления, но и его формы, возникали и складывались новые механизмы, новые функции, новые операции, новые способы деятельности, неизвестные на более ранних ступенях исторического развития. Так точно и

процесс культурного развития ребенка включает в себя не только врастание в ту или иную область культуры, но и шаг за шагом, вместе с развитием содержания, происходит развитие форм мышления, складываются те высшие, исторически возникшие формы и способы деятельности, развитие которых и составляет необходимое условие врастания в культуру.

В самом деле, всякое действительно глубокое исследование учит нас признанию единства и неразрывности формы и содержания, структуры и функции, оно показывает, как всякий новый шаг в развитии содержания мышления неразрывно связан и с приобретением новых механизмов поведения, с поднятием на высшую ступень интеллектуальных операций.

Известное содержание может быть адекватно представлено только с помощью известных форм. Так, содержание наших сновидений не может быть адекватно представлено в формах логического мышления, в формах логических связей и отношений, оно неразрывно связано с соответствующими ему архаическими, древними примитивными формами или способами мышления. И обратно: содержание той или иной науки, усвоение сложной системы, овладение, например, современной алгеброй предполагает не просто заполнение соответствующим содержанием тех самых форм, которые наличествуют уже у 3-летнего ребенка,— новое содержание не может возникнуть без новых форм. Диалектическое единство формы и содержания в эволюции мышления есть альфа и омега современной научной теории речи и мышления. В самом деле, разве не загадочным с точки зрения изложенных выше теорий, отрицающих возникновение в мышлении подростка новых качественных ступеней, является тот факт, что современные исследования выработали стандарты умственного развития, требующие, например, в тестах Бине—Симона[36] (редакция С. Берта—П. П. Блонского)[37] от ребенка в 12 лет описания и объяснения картины, от ребенка 13 лет—решения жизненных задач, от подростка 14 лет—определения абстрактных терминов, 15 лет—указания различий между абстрактными терминами, а 16 лет—улавливания смысла философского рассуждения? Разве эти эмпирически установленные симптомы интеллектуального развития можно понять с точки зрения теории, допускающей лишь новые оттенки, возникающие в мышлении подростка? Разве с точки зрения нюансов можно объяснить, что массовый подросток 16 лет достигает такой ступени умственного развития, показательным признаком или симптомом которой может служить улавливание смысла философского рассуждения?

Только неразличение между эволюцией элементарных и высших функций мышления, между биологически обусловленными и исторически обусловленными формами интеллектуальной деятельности может привести к отрицанию качественно новой ступени в развитии интеллекта подростка. Элементарные новые функции, действительно, не возникают в переходном возрасте. Это обстоятельство, как правильно указывает К. Бюлер, вполне согласует-

ся с биологическими данными о нарастании веса мозга. Л. Эдингер, один из глубоких знатоков мозга, установил общее положение, которое гласит: кто узнает строение мозга у живого существа, тот придет к тому, что появление новых способностей всегда связано с появлением новых частей мозга или с ростом бывших ранее (L. Edinger, 1911).

Это положение, развитое Эдингером в отношении филогенеза психики, сейчас очень часто и охотно применяют и к онтогенезу, стремясь установить параллель между развитием мозга, поскольку об этом свидетельствует нарастание его веса, и появлением новых способностей. При этом забывают, что параллель может иметь силу только в отношении элементарных функций и способностей, являющихся, как и сам мозг, продуктом биологической эволюции поведения; но сущность исторического развития поведения как раз и состоит в появлении новых способностей, не связанных с появлением новых частей мозга или с ростом имеющихся.

Есть все основания полагать, что историческое развитие поведения от примитивных форм до самых сложных и высших происходило не в результате появления новых частей мозга или роста имеющихся ранее. В этом же сущность и переходного возраста как возраста культурного развития, или развития высших психических функций по преимуществу. Совершенно прав П..П. Блонский, считающий, что детство постоянных зубов можно рассматривать как эпоху цивилизации ребенка, эпоху усвоения им современной науки, начиная с буквенного письма и современной техники. Цивилизация — слишком недавнее приобретение человечества для того, чтобы она могла передаваться по наследству.

Таким образом, трудно ожидать, чтобы эволюция высших психических функций шла параллельно с развитием мозга, совершающимся главным образом именно под влиянием наследственности. По данным О. Пфистера, в первые $^3/_4$ года мозг удваивает первоначальный вес, до конца третьего года он его утраивает; всего же в процессе развития вес мозга увеличивается в 4 раза.

К. Бюлер полагает, что одно из явлений детской психологии вполне согласуется с этим. Ребенок приобретает все основные психические функции в первые 3 или 4 года жизни и во всю последующую жизнь не делает таких основных духовных успехов, как, например, в то время, когда учится говорить.

Эта параллель, повторяем, может иметь силу лишь для вызревания элементарных функций, являющихся продуктом биологической эволюции и возникающих вместе с ростом мозга и его частей. Поэтому-то мы и должны ограничить положение Ш. Бюлер, которая надеется, что когда-нибудь удастся в развитии строения большого мозга найти физиологические основы для каждого большого сдвига в душевной жизни нормального ребенка.

Мы должны ограничить ее положение: оно в основном

приложимо к наследственно обусловленным сдвигам в развитии психики, но те сложные синтезы, которые возникают в процессе культурного развития ребенка и подростка, имеют своим основанием другие факторы—и прежде всего общественную жизнь, культурное развитие и трудовую деятельность ребенка и подростка.

Правда, существует мнение, что в переходном возрасте усиленно развивается мозг, за счет этого развития могут быть отнесены серьезнейшие интеллектуальные сдвиги, наблюдаемые в переходную эпоху. Блонский выдвигает гипотезу, согласно которой фаза молочнозубого детства, в отличие от предыдущей и последующей фаз, не является фазой интенсивного развития мышления и речи, она, скорее, фаза развития моторных привычек, координаций и эмоций. Это обстоятельство Блонский связывает с тем, что в фазу молочнозубого детства происходит интенсивный рост спинного и малого мозга (мозжечка), в отличие от беззубого и школьного детства, которые являются по преимуществу фазами интенсивного кортикального (интеллектуального) развития. Наблюдение над интенсивной трансформацией лба в предпубертатном детстве наводит автора на мысль, что в школьном возрасте происходит преимущественное развитие передней (лобной) части коры. Однако и с точки зрения тех данных, на которые опирается Блонский и которые он сам называет зыбкими и малонадежными, мы имеем право заключить об интенсивном развитии мозга лишь в отношении предпубертатного, т. е. первого школьного, возраста.

В отношении переходного возраста, в отношении подростка, эти предположения не имеют никаких фактических данных. Правда, по сведениям Н. В. Вяземского, вес мозга довольно значительно увеличивается в 14—15 лет, затем, после некоторой остановки и замедления, следуют новые слабые подъемы в 17—19 и 19—20 лет. Но, согласно новейшим данным, вес мозга за весь период развития от 14 до 20 лет увеличивается чрезвычайно незначительно.

Мы должны искать новые пути для объяснения интенсивного интеллектуального развития, совершающегося в период полового созревания.

Таким образом, переход от исследования, основывающегося на внешнем проявлении, на фенотипическом сходстве, к углубленному исследованию генетической функциональной и структурной природы мышления на различных возрастных ступенях неизбежно приводит нас к отрицанию установившегося традиционного взгляда, склонного отождествлять мышление подростка с мышлением 3-летнего ребенка. Больше того, даже в той части, где эти теории готовы признавать качественное различие между мышлением ребенка раннего возраста и подростка, они ошибочно формулируют то положительное достижение, то действительно новое, что возникает в эту эпоху.

Как показывают новые исследования, утверждение, что в

мышлении подростка абстрактное отрывается от конкретного, отвлеченное от наглядного, неверно: движение мышления в этот период характеризуется не тем, что интеллект порывает связи с конкретной основой, из которой он вырастает, а тем, что возникает совершенно новая форма отношения между отвлеченными и конкретными моментами в мышлении, новая форма их слияния или синтеза, что в совершенно новом виде в эту эпоху предстают перед нами такие элементарные, давно сложившиеся функции, как наглядное мышление, восприятие или практический интеллект ребенка.

Теория Ш. Бюлер оказывается, таким образом, несостоятельной не только в отношении того, что она отрицает, но и в отношении того, что она утверждает, не только в негативной, но и в позитивной части. И обратно: в мышлении подростка возникают не только совершенно новые сложные синтетические формы, которых не знает трехлетка, но и те элементарные примитивные формы, которые приобретает ребенок уже в 3-летнем возрасте, в переходный период перестраиваются на новых основах. В период полового созревания не только возникают новые формы, но именно в силу их возникновения перестраиваются на совершенно новой основе и старые.

Итак, суммируя изложенное, мы можем сказать, что главнейший методологический порок традиционной теории заключается в вопиющем внутреннем противоречии между признанием серьезнейшего переворота в содержании мышления подростка и отрицанием всякого сколько-нибудь существенного сдвига в эволюции его интеллектуальных операций, в неумении соотнести изменения в развитии содержания и формы мышления. Разрыв, как мы стремились показать, в свою очередь обусловлен неразличением двух линий в поведении — развития элементарных и развития высших психических функций. Мы могли бы теперь на основе полученных выводов сформулировать и главную мысль, все время направлявшую наше критическое исследование.

Мы могли бы сказать, что роковой разрыв формы и содержания с неизбежностью вытекает из того, что эволюция содержания мышления рассматривается всегда как процесс культурного развития, исторически и социально обусловленный в первую очередь, а развитие форм мышления рассматривается обычно как процесс биологический, обусловленный органическим созреванием ребенка и параллельный нарастанию веса мозга. Когда мы говорим о содержании мышления и его изменениях, мы имеем в виду исторически переменную, социально обусловленную, в процессе культурного развития возникающую величину; когда мы говорим о формах мышления и их динамике, мы обычно, следуя ошибкам традиционной психологии, имеем в виду либо метафизически неподвижные психические функции, либо биологически обусловленные, органически возникающие формы.

Между тем и другим возникает пропасть. Историческое и биологическое в развитии ребенка оказывается разорванным,

между тем и другим нет никакого моста, с помощью которого мы могли бы соединить факты о динамике форм мышления с фактами о динамике заполняющего эти формы содержания. Только с введением учения о высших формах поведения, являющихся продуктом исторической эволюции, только с выделением особой линии исторического развития, или развития высших психических функций, в онтогенезе поведения становится возможно заполнить эту бездну, перекинуть через нее мост, подойти к исследованию динамики формы и содержания мышления в их диалектическом единстве. Мы можем соотнести динамику содержания и формы через общий момент историчности, отличающий одинаково как содержание нашего мышления, так и высшие психические функции.

Исходя из этих взглядов, составляющих в совокупности учение о культурном развитии ребенка, изложенное нами в другом месте[38], мы находим ключ к правильной постановке и, следовательно, к верному разрешению проблемы развития мышления в переходном возрасте.

4

Ключом ко всей проблеме развития мышления в переходном возрасте является тот установленный рядом исследований факт, что подросток впервые овладевает процессом образования понятий, что он переходит к новой и высшей форме интеллектуальной деятельности — к мышлению в понятиях.

Это центральное явление всего переходного возраста, и та недооценка значения интеллектуального развития подростка, то стремление оттеснить на задний план изменения интеллектуального характера по сравнению с эмоциональными и другими сторонами кризиса, присущие большинству современных теорий переходного возраста, объясняются в первую очередь тем, что образование понятий представляет собой в высшей степени сложный процесс, отнюдь не аналогичный простому вызреванию элементарных интеллектуальных функций, а потому не поддающийся внешнему констатированию, грубому определению на глаз. Перемены, совершающиеся в мышлении подростка, овладевающего понятиями, — это в огромной степени перемены внутреннего, интимного структурного характера, часто не выявляющиеся вовне, не бросающиеся в глаза наблюдателю.

Если ограничиться переменами только внешнего характера, мы должны будем согласиться с исследователями, которые полагают, будто в мышлении подростка не возникает ничего нового, что оно равномерно и постепенно растет в количественном отношении, заполняясь все новым содержанием и становясь все более верным, более логичным, более близким к действительности. Но, если только от чисто внешнего наблюдения перейти к глубокому внутреннему исследованию, все это утверждение рассыпается в прах. Как уже сказано, в центре развития мышления в эпоху

полового созревания стоит образование понятий. Этот процесс знаменует собой действительно революционные изменения как в области содержания, так и в области форм мышления. Мы говорили о том, что с методологической точки зрения совершенно несостоятелен разрыв между формой и содержанием мышления, который лежит в качестве молчаливой предпосылки в основе большинства теорий.

На самом деле форма и содержание мышления представляют собой два момента единого целостного процесса, два момента, внутренне связанных между собой существенной, а не случайной связью.

Есть определенное содержание мыслей, которые могут быть адекватно поняты, усвоены, восприняты только в определенных формах интеллектуальной деятельности. Есть и другие содержания, которые не могут быть адекватно переданы в тех же самых формах, но необходимо требуют качественно отличных форм мышления, составляющих с ними неразрывное целое. Так, содержание наших сновидений не может быть адекватно передано в системе логически построенной речи, в формах вербального, логического интеллекта; всякая попытка передать содержание сновидного образного мышления в форме логической речи неизбежно искажает это содержание.

Также и научное знание. Например, математика, естественные, общественные науки не могут быть адекватно переданы и представлены иначе, как в форме логического речевого мышления. Содержание оказывается тесно связано с формой, и, когда мы говорим, что подросток в мышлении поднимается на высшую ступень и овладевает понятиями, мы тем самым указываем на действительно новые формы интеллектуальной деятельности и на столь же новое содержание мышления, которые раскрываются перед подростком в эту пору.

Итак, в самом факте образования понятий мы находим разрешение того противоречия между резким изменением содержания мышления и неподвижностью его форм в переходную эпоху, которое с неизбежностью вытекало из рассмотренных выше теорий. Многие современные исследования заставляют нас сделать неопровержимый вывод, что именно образование понятий является основным ядром, вокруг которого располагаются все изменения в мышлении подростка.

Автор одного из наиболее глубоких исследований образования понятий, книга которого (1921) составила эпоху в изучении этой проблемы,— Н. Ах[39], развивая сложную картину онтогенеза образования понятий, выделяет переходный возраст как такой переломный рубеж, который означает решительный качественный поворот в развитии мышления.

Мы можем установить, по словам Аха, еще одну быстро протекающую фазу в процессе интеллектуализации психического развития. Как правило, она падает на период, примыкающий к половому созреванию. До наступления половой зрелости у ребен-

ка отсутствует возможность образования абстрактных понятий, как это, например, выяснилось из наблюдения Г. Энг (H. Eng, 1914), но благодаря влиянию обучения, при усвоении образовательного материала, который в большей своей части состоит из общих положений, выражающих какой-либо закон или правило, внимание вследствие влияния речи отклоняется все больше и больше в сторону абстрактных отношений и таким образом приводит к образованию абстрактных понятий.

Н. Ах отмечает влияние содержания усваиваемых знаний, с одной стороны, и направляющее влияние речи на внимание подростка, с другой, как два основных фактора, приводящих к образованию абстрактных понятий. Он ссылается на исследования А. Грегора (A. Gregor, 1915), которые показали огромное влияние знания на развитие абстрактного мышления.

Мы видим здесь указание на генетическую роль нового содержания, которое раскрывается перед мышлением подростка и которое по необходимости требует от него перехода к новым формам, ставит перед ним задачи, разрешимые только с помощью образования понятий. Одновременно наблюдаются функциональные изменения в направлении внимания, совершающиеся с помощью речи. Кризис в развитии мышления и переход к мышлению в понятиях подготавливается, таким образом, с обеих сторон: как со стороны изменения функций, так и со стороны новых задач, которые выдвигаются перед мышлением подростка в связи с усвоением нового мыслительного материала.

В связи с переходом на высшую ступень процесс интеллектуализации, по Аху, как и переход к мышлению в понятиях, все больше и больше сужает круг наглядного мышления в понятиях и мышления в образных представлениях. Это приводит к отмиранию присущего ребенку способа мышления, с которым ребенок должен проститься, и к построению на его месте совершенно нового вида или типа интеллекта. Ах ставит в связь с этим проблему, к которой нам придется вернуться в следующей главе. Он спрашивает, не является ли переход от образного мышления к мышлению в понятиях основанием того, что эйдетическая склонность, изученная Э. Иеншем[40], значительно реже встречается на данной возрастной ступени, чем у ребенка.

25 *

Итак, в результате нашего исследования мы нашли, что подросток совершает в эпоху полового созревания важнейший переломный шаг на пути интеллектуального развития. Он переходит от комплексного мышления к мышлению в понятиях. Образование понятий и оперирование ими — вот то существенно новое,

* § 5—24 полностью повторяют главу пятую книги «Мышление и речь», опубликованную в томе 2 настоящего издания, и потому в нашем томе опущены. Нумерация параграфов сохранена.— *Примеч. ред.*

что приобретается в этом возрасте. В понятиях интеллект подростка находит не просто продолжение прежних линий. Понятие — это не только обогащенная и внутренне связанная между собой ассоциативная группа. Это качественно новое образование, несводимое к более элементарным процессам, которые характеризуют развитие интеллекта на ранних ступенях. Мышление в понятиях — это новая форма интеллектуальной деятельности, новый способ поведения, новый интеллектуальный механизм.

В этой своеобразной деятельности интеллект находит новый и не бывший до того modus operandi (образ действия.—*Ред.*), в системе интеллектуальных функций возникает новая функция, отличающаяся как составом и строением, так и способом деятельности.

Традиционный взгляд, склонный отрицать появление существенно новых образований в интеллекте подростка и стремящийся рассматривать его мышление просто как продолжение, расширенное и углубленное мышление 3-летнего ребенка, как это отразилось наиболее ясно у Ш. Бюлер, по существу, не замечает качественного различия между понятиями, комплексами и синкретическими образами. В основе этого взгляда лежит чисто количественная концепция развития интеллекта, как ни странно близкая к теории Э. Торндайка, согласно которой высшие формы мышления только количественно, по числу входящих в их состав ассоциативных связей, отличаются от элементарных функций. Именно благодаря тому что в традиционной психологии переходного возраста господствует такой взгляд, мы считали необходимым тщательно проследить весь ход развития мышления и показать во всем своеобразии три различных качественных случая, через которые оно проходит. Прямым предметом нашего исследования было мышление подростка. Однако мы пользовались все время методом генетических срезов при исследовании мышления, подобно тому как исследователь-анатом производит срезы на различных стадиях развития какого-нибудь органа и, сравнивая эти срезы между собой, устанавливает ход развития от одной стадии к другой.

В современном педологическом исследовании, как правильно указывает А. Гезелл[41], метод генетических срезов становится центральным способом исследования поведения в его развитии. Прежний способ — описание возрастных особенностей поведения — сводился обычно к статической характеристике, к перечислению ряда особенностей, признаков, отличительных черт мышления на данной стадии развития. Статическая характеристика обычно подменяла при этом динамическое рассмотрение возраста. Развитие упускалось при этом из виду, и форма, характерная только для данного возраста, принималась за устойчивую, неподвижную, всегда равную самой себе. Мышление и поведение на каждой возрастной ступени рассматривалось как вещь, а не как процесс, в покое, а не в движении. Между тем сущность каждой формы мышления раскрывается только тогда, когда мы начинаем

ее понимать как известный, органически необходимый момент в сложном и слитном процессе развития.

Единственным адекватным способом раскрыть эту сущность является метод генетических срезов для сравнительного генетического изучения поведения на разных ступенях развития.

Так же стремились поступать и мы, пытаясь раскрыть своеобразие мышления подростка. Нас интересовал не просто перечень особенностей мышления в переходном возрасте, не инвентарь способов интеллектуальной деятельности, встречающихся у подростка, не перечисление форм мышления в их количественном отношении друг к другу. Нас занимало в первую очередь установление того существенно нового, что приносит с собой переходный возраст в развитии мышления, нас интересовало мышление в его становлении. Нашей целью было уловить тот процесс кризиса и созревания мышления, который составляет основное содержание данного возраста.

Для этого необходимо было представить мышление подростка в сравнении с предыдущими ступенями, найти переход одной формы мышления в другую и путем сравнения установить то решающее изменение, ту фундаментальную перестройку, ту коренную реорганизацию, которая происходит в мышлении подростка. Для этого нужно было произвести как бы срезы с процесса развития мышления на различных этапах и, идя все время сравнительно-генетическим путем, попытаться связать эти срезы друг с другом, чтобы восстановить тот реальный процесс движения, который совершается при переходе мышления от одной стадии к другой.

В дальнейшем нам придется поступать точно таким же образом, ибо сравнительно-генетический способ рассмотрения, метод генетических срезов,—основной и главный метод педологического исследования.

Правда, подвергая результаты нашего сравнительного изучения функциональной проверке, мы привлекали все время данные не только онтогенеза мышления, но и его филогенетического развития, данные распада и инволюции мышления в болезненных процессах. Поступая так, мы руководствовались принципом единства высших форм интеллектуальной деятельности, в каких бы различных процессах это единство ни находило свое конкретное выражение. Мы полагали, что основные законы построения и деятельности мышления остаются одинаковыми, основные закономерности, управляющие ими,—теми же в нормальном и болезненном состоянии, но только эти закономерности приобретают различное конкретное выражение в зависимости от различных условий.

Подобно тому как современная патология рассматривает болезнь как жизнь в особых измененных условиях, мы вправе рассматривать деятельность мышления при том или ином заболевании как проявление общих закономерностей мышления в специальных условиях, созданных болезнью.

В современной психоневрологии крепко укоренилась мысль, что развитие является ключом к пониманию распада и инволюции психических функций, а изучение распада и дезинтеграции этих функций—ключом к пониманию их построения и развития. Так, общая и патологическая психология взаимно освещают друг друга, если они строятся на генетической основе.

Сопоставляя данные онто- и филогенеза, мы ни на минуту не становились тем самым на точку зрения биогенетического параллелизма, предполагая найти в истории развития ребенка повторение и рекапитуляцию тех форм мышления, которые господствовали на пройденных ступенях человеческой истории. Мы руководствовались при этом все тем же сравнительным методом, о котором справедливо говорил К. Гроос, что его задача заключается не только в нахождении сходства, но и в установлении различий; слово «сравнение» указывает здесь не только на выделение совпадающих черт, но еще больше на отыскание различия в сходстве.

Мы поэтому ни на одну минуту не отождествляли процесса конкретного мышления ребенка с процессом конкретного мышления в истории развития человечества. Нас занимало все время возможно более полное выяснение природы того явления, которое служило объектом нашего исследования. Эта же природа раскрывается в многообразных связях и формах проявления одного и того же по существу типа мышления. Ведь сказать, что логическое мышление возникает на известной стадии развития человеческой истории и на известной стадии развития ребенка, значит утверждать неоспоримую истину и вместе с тем нисколько не означает того, что утверждающий это становится на точку зрения биогенетического параллелизма. Точно так же сравнительный анализ комплексного мышления в его филогенетическом и онтогенетическом аспектах ни в малой степени не предполагает идеи параллелизма того и другого процесса или идеи тождества той и другой формы.

Один момент стремились мы особенно подчеркнуть в интересующем нас явлении, ибо он как нельзя лучше выступает при сравнительном изучении различных проявлений одной и той же формы мышления. Этот момент—единство формы и содержания в понятии. Именно благодаря тому что в понятии форма и содержание даны в единстве, переход к мышлению в понятиях означает действительный переворот в мышлении ребенка.

26

Нам остается сейчас рассмотреть, в чем заключаются основные следствия того, что подросток переходит к мышлению в понятиях. Обстоятельство, которое нам хотелось бы выдвинуть на первое место, заключается в глубоких и фундаментальных изменениях в содержании мышления подростка. Без преувеличения мы могли бы сказать, что все содержание мышления обновляется

и перестраивается в связи с образованием понятий. Содержание и форма мышления не относятся друг к другу, как вода к стакану. Содержание и форма находятся в неразрывной связи и взаимной обусловленности.

Если мы будем понимать под содержанием мышления не просто внешние данные, составляющие предмет мышления в каждый данный момент, а действительное содержание, мы увидим, как оно в процессе развития ребенка постоянно переходит вовнутрь, становится органической составной частью самой личности и отдельных систем ее поведения. Убеждения, интересы, миросозерцание, этические нормы и правила поведения, склонности, идеалы, известные схемы мышления — все это, первоначально внешнее, становится внутренним именно потому, что с развитием подростка, в связи с его созреванием и изменением его среды перед ним возникает задача овладеть новым содержанием, создаются мощные стимулы, толкающие подростка по пути развития и формальных механизмов его мышления.

Новое содержание, ставя перед мышлением подростка ряд задач, приводит к новым формам деятельности, к новым формам сочетания элементарных функций, к новым способам мышления. Как мы увидим далее, именно в переходном возрасте новое содержание само создает новые формы поведения, механизмы особого типа, о которых будет сказано в последней главе. Вместе с переходом к мышлению в понятиях перед подростком раскрывается мир объективного общественного сознания, мир общественной идеологии.

Познание в истинном смысле этого слова, наука, искусство, различные сферы культурной жизни могут быть адекватно усвоены только в понятиях. Правда, и ребенок усваивает научные истины, и ребенок проникается определенной идеологией, и ребенок врастает в отдельные сферы культурной жизни. Но для ребенка характерно неадекватное, неполное овладение всем этим, и поэтому ребенок, воспринимая созданный культурный материал, сам еще активно не участвует в его творчестве.

Напротив, подросток, переходя к адекватному освоению такого содержания, которое может быть представлено во всей полноте и глубине только в понятиях, начинает активно и творчески участвовать в различных сферах культурной жизни, которые раскрываются перед ним. Без мышления в понятиях нет понимания отношений, лежащих за явлениями. Целый мир глубоких связей, лежащих за внешней видимостью явлений, мир сложных взаимозависимостей и отношений внутри каждой сферы действительности и между ее отдельными сферами раскрывается только перед тем, кто подходит к нему с ключом понятия.

Это новое содержание не входит механически в мышление подростка, а претерпевает длительный и сложный процесс развития. Благодаря этому расширению и углублению содержания мышления перед подростком раскрывается весь мир в его прошлом и настоящем, природа, история и жизнь человека.

Блонский справедливо говорит, что вся история ребенка есть постепенное расширение его среды, начиная с материнской утробы и кроватки и продолжая комнатой и домом с его непосредственным окружением. Таким образом, расширением среды мы можем определить развитие ребенка в его поступательном ходе. Расширение среды в переходном возрасте приводит к тому, что средой для мышления подростка становится мир. Как известно, эту же мысль выразил Ф. Шиллер в известном двустишии, где он сопоставляет младенца, для которого его колыбель безгранична, с юношей, которого не может вместить целый мир.

Прежде всего, как правильно замечает Блонский, основное изменение среды заключается в том, что она расширяется до участия в общественном производстве. Отсюда в содержании мышления раньше всего представлена общественная идеология, связанная с тем или иным местом в общественном производстве. Он говорит, что и классовую психологию мы должны представлять не сразу слагающейся, но постепенно развивающейся. Полное ее развитие мы имеем, разумеется, в юношеском возрасте, когда человек уже занимает или готовится вскоре занять то или иное положение в общественном производстве. История школьника и юноши есть история очень интенсивного развития и оформления классовой психологии и идеологии.

В связи с этим Блонский справедливо указывает на распространенное заблуждение по поводу способа возникновения и развития классовой идеологии и психологии. Обычно ссылаются на инстинкт подражания как на основной механизм возникновения и оформления содержания мышления у подростка. Между тем ссылка на инстинкт подражания, как правильно отмечает автор, несомненно, затемняет понимание образования классовой психологии ребенка.

П. П. Блонский указывает, что даже авторы, считающие возможным говорить о классовой психологии ребенка, нередко представляют образование ее так: путем подражания создается классовая психология, создаются классовые идеалы, создается классовая мораль. Если понимать подражание так, как оно обычно понимается в психологии, то высказанное утверждение совершенно неверно.

Классовая психология, конечно, не создается путем внешнего подражания. Процесс ее образования, несомненно, более глубокий. Классовая психология ребенка создается в результате сотрудничества его с окружающими, выражаясь проще и короче, в результате общей жизни с ними, общей деятельности, общих интересов. Повторяем, классовая спайка образуется в результате не внешнего подражания, но общности жизни, деятельности и интересов.

Мы совершенно согласны с тем, что процесс образования классовой психологии несравненно более глубокий, чем представляют себе авторы, ссылающиеся на инстинкт подражания. Нельзя, думается нам далее, оспаривать положение Блонского о том,

что общность жизни, деятельности и интересов — основной и центральный фактор в этом процессе. Нам думается, однако, что здесь пропущено существенное звено в объяснении процесса в целом. Поэтому указание Блонского не разрешает проблемы, которая остается открытой и после того, как мы отвергаем ссылку на инстинкт подражания.

Разумеется, общность жизни, сотрудничества и интересов ставит перед подростком ряд задач, в процессе разрешения которых у него вырабатывается и складывается классовая психология. Но при этом нельзя упускать из виду и того механизма, тех способов интеллектуальной деятельности, с помощью которых этот процесс совершается. Иначе говоря, мы никогда не сумеем дать генетического объяснения явлению, о котором говорит Блонский, именно потому, что переходный возраст есть эпоха интенсивного развития и оформления классовой психологии и идеологии. Если мы не учтем образования понятий как основную интеллектуальную функцию, с развитием которой перед подростком раскрывается новое содержание мышления, мы не поймем, почему общность жизни и интересов не приводит к столь же интенсивному развитию интересующей нас области в раннем или дошкольном возрасте. Очевидно, при генетическом анализе развития содержания мышления мы не можем ни на одну минуту упускать из виду связь эволюции содержания с эволюцией форм мышления. В частности, мы ни на одну минуту не можем забыть основное и центральное положение всей психологии подростка: функция образования понятий лежит в основе всех интеллектуальных изменений в этом возрасте.

В этом смысле чрезвычайно интересна попытка некоторых авторов вовсе игнорировать в развитии форм мышления момент образования понятий и исходить из непосредственного анализа содержания. Так, В. Штерн в работе, посвященной развитию образования идеалов у созревающего юношества, приходит к выводу, что метафизическое миропонимание инстинктивно свойственно подростку в пору полового созревания, что оно как бы наследственно закреплено за этим возрастом. Аналогичные попытки мы находим и у других авторов, которые уделяют развитию мышления несколько страниц или несколько строк, а иногда и вовсе обходят его молчанием, но зато пытаются непосредственно воссоздать структуру содержания мышления в различных сферах сознания. Естественно, что структура мышления при этом приобретает метафизический характер. В самом изложении, в характеристике сознания подростка прибегают к идеализации как к основному методу изображения, и не удивительно, что у таких авторов, как Штерн и Шпрангер, подросток выглядит прирожденным метафизиком, ибо неизвестно, откуда берутся глубокие изменения и перемены в содержании его мышления, что движет потоком его идей.

Между тем, если мы не пойдем вслед за этими авторами, которые метафизичность собственных построений принимают за

метафизическое строение мышления подростка, мы должны будем рассматривать, как уже сказано, эволюцию содержания мышления в связи с эволюцией его формы, и в частности должны будем проследить, какого рода перемены в содержании мышления вызываются образованием понятий. Мы увидим, что образование понятий раскрывает перед подростком мир общественного сознания и приводит с неизбежностью к интенсивному развитию и оформлению классовой психологии и идеологии. Поэтому не удивительно, что подросток, которого изучают Штерн и Шпрангер, предстает перед исследователями как метафизик. Все дело только в том, что этот метафизический характер мышления подростка составляет не инстинктивную особенность подростка, а неизбежный результат образования понятий в сфере определенной общественной идеологии.

Именно высшие формы мышления, в частности логическое мышление, раскрываются в своем значении перед подростком. Блонский говорит: если интеллект ребенка в стадии смены зубов отличается еще достаточно сильным эйдетизмом, то интеллект подростка отличается стремлением быть логичным. Это стремление проявляется прежде всего в критицизме и большой требовательности к тому, чтобы высказываемое доказывалось. Подросток усиленно требует доказательств.

Ум подростка, скорее, тяготится конкретным, и конкретные естествознание, ботаника, зоология и минералогия (один из самых любимых предметов в школе I ступени) отходят у подростка на задний план, уступая место философским вопросам естествознания, происхождения мира, человека и т. п. Точно так же отходит на второй план интерес к обильным историческим конкретным рассказам. Место их теперь уже все более и более занимает политика, которой подросток очень интересуется. Наконец, со всем этим хорошо вяжется и то, что подросток в массе охладевает к столь любимому ребенком в предпубертатном возрасте искусству, как рисование. Самое абстрактное искусство — музыка — самое любимое подростком.

Развитие общественно-политического миросозерцания не исчерпывает собой всех изменений, которые происходят в эту эпоху в содержании мышления подростка. Это только одна, может быть, наиболее яркая и значительная часть происходящих изменений.

Совершенно справедливо, что решительным событием в жизни массового подростка является вступление в общественное производство и тем самым полное классовое самоопределение. По мнению Блонского, подросток не только сын своего общественного класса, но уже сам активный член этого класса. Соответственно этому годы подростничества — годы формирования подростка, в первую очередь его общественно-политического миросозерцания. В эти годы в основных чертах вырабатываются взгляды на жизнь, людей и общество, вырабатываются те или иные общественные симпатии и антипатии. Годы подростничества — годы

усиленного ломания головы над проблемами жизни, как утверждает Блонский (1930, с. 209—210). Проблемы, которые выдвигает перед подростком сама жизнь, и решительное вступление его в качестве активного участника в эту жизнь требуют для своего разрешения развития высших форм мышления.

В характеристике подростка мы пока обошли молчанием очень существенную черту, которая неоднократно отмечалась исследователями и которую странно было бы найти на других ступенях развития ребенка. Она типична и характерна именно для подростка. Мы имеем в виду противоречивость как основную черту возраста, противоречивость, которая выражена и в содержании мышления подростка, а именно: содержание его мышления включает в себя как бы противоречивые моменты.

Интеллект подростка, по мнению Блонского, отличается склонностью к математике. Хотя, согласно распространенной точке зрения, подростки не очень привыкли усваивать математику, автор ссылается в защите своего мнения на школьный опыт. Блонский считает, что промежуток в 14—17 лет обыкновенно является в школьной практике стадией максимально интенсивного математического образования, и именно в это время человек обычно получает бóльшую часть математического багажа. Точно так же это возраст усиленной тяги к физике. Наконец, это возраст философских интересов и логически последовательного в тенденциях резонерства. Но как согласовать любовь к математике, физике и философии, любовь к логике, стройность рассуждений и доказательств с тем, употребляя термин Э. Кречмера, «романтизмом мысли», который также, несомненно, присущ подросткам? На это противоречие Блонский отвечает словами Кречмера: тот и другой склад мышления, несмотря на внешнее различие, тесно связаны между собой в биологическом отношении.

Нам думается, что факт, отмеченный Блонским, указан совершенно справедливо. Объяснение же, которое он пытается дать противоречивости интеллектуальных склонностей и интересов подростка, по существу недостаточно разрешает стоящую перед нами проблему. Склонность к математике, физике и философии Блонский объясняет особенностями шизотимического темперамента, для которого характерно некоторое раздвоение между полюсами: чрезмерная обостренная, повышенная впечатлительность, чувствительность и взволнованность, с одной стороны, и аффективная тупость, холодность и безразличие—с другой.

Нам думается, однако, что глубокое биологическое родство между обоими этими типами мышления, на которое ссылается Кречмер, едва ли может служить действительным основанием своеобразного сочетания «романтизма мысли» и излишнего логизирования, которое наблюдается в переходном возрасте. Нам думается, что именно генетическое объяснение[42] будет в данном случае наиболее правильным. Если мы примем во внимание то огромное расширение действительности, то серьезное углубление

в связи и отношения между вещами и явлениями, которыми впервые овладевает мышление подростка, мы поймем и основание для усиленной логической деятельности, и основание для присущего ему «романтизма мысли».

Факт образования понятий и новизна, молодость, недостаточно окрепший, устойчивый и развитой характер этой новой формы мышления объясняют то противоречие, которое отмечают наблюдатели. Это противоречие есть противоречие развития, противоречие переходной формы, противоречие переходного возраста.

Молодостью и неустановившимся характером новой формы мышления мы склонны объяснить и другую особенность, отмечаемую Блонским,— недостаточную диалектичность подростка, его тенденцию обострять всякий вопрос в форме альтернативы: или-или.

Нам думается, что и здесь сказываются в первую очередь не особенности темперамента подростка, а то простое обстоятельство, что диалектическое мышление, являясь высшим этапом в развитии зрелого мышления, не может, разумеется, стать свойственным подростку, только приходящему к образованию понятий. Вместе с тем с образованием понятий подросток вступает на тот путь развития, который раньше или позже приведет его к овладению диалектической мыслью. Но было бы невероятно ожидать, что этот конечный и высший этап развития будет уже содержаться в первых шагах, которые делает подросток, только что овладевающий новым способом интеллектуальной деятельности.

Хорошей иллюстрацией коренного изменения и коренной перестройки в содержании мышления подростка могут служить исследования Грооса (1916), которые показывают в изолированном, чистом виде возрастные влияния на направленность мышления, на отдельные содержания интеллектуальной деятельности подростка[43]. Гроос пытался с помощью эксперимента выяснить, какого рода вопросы возбуждаются на различных возрастных ступенях у развивающегося человека в связи с теми или иными процессами мышления. Испытуемым предлагали отдельные темы для размышления. По прочтении тем испытуемых каждый раз спрашивали: что бы вам хотелось узнать прежде всего? Вызванные таким путем вопросы записывали, собирали и классифицировали соответственно логическому интересу, выступавшему в них. С помощью исследований удалось установить господствующие логические интересы в их возрастной динамике, в их нарастании.

Одним из главнейших моментов исследования является выяснение того, направляется ли интерес мыслящего человека на причины или на следствия. В то время как у взрослых испытуемых почти во всех возрастах обнаруживается преобладание движения мышления вперед, к последствиям, у детей преобладают вопросы относительно других обстоятельств. Гроос пришел к выводу, что интерес к последствиям увеличивается с возрастом интеллектуального развития (см. табл. 1).

Таблица 1

Возраст, лет	Вопросы		Отношение, %
	регрессивные	прогрессивные	
12—13	108	11	9,8
14—15	365	49	7,4
15—16	165	35	4,7
16—17	74	19	3,9
Студенты	46	36	1,3

С полным основанием Гроос видит в полученных данных важное указание на развитие душевных интересов ребенка и юноши, ибо относительное нарастание прогрессивной или регрессивной позиции в различных возрастах при одинаковых темах, несомненно, говорит о роли возраста в изменении направленности логических интересов мышления.

Другое исследование касается природы вопросов, возникающих в мышлении ребенка и подростка. Гроос полагает, что суждению всегда предшествует состояние неизвестности, соединенное с потребностью знания, которое мы часто выражаем вопросом, хотя бы обращенным к самому себе (имеется в виду не громко выраженный, а внутренний вопрос).

К. Гроос считает, что и по внешней, словесной, формулировке есть два рода вопросов, соответствующих нашим мотивам суждения, а именно вопросы-определения и вопросы-решения. Простому недоумению с его полной неизвестностью соответствует вопрос-определение. Он подобен пустому сосуду, который может наполниться лишь ответом. Например: что это? Откуда оно? Кто это был? Когда, почему, с какой целью это произошло? На такой вопрос нельзя ответить простым «да» или «нет». Напротив, на вопросы-решения можно ответить «да» или «нет», так как в самом вопросе уже лежит возможность решения. Например: редкое ли это растение? Из Персии ли привезен этот ковер? Такой вопрос, особенно задаваемый самому себе, адекватен выражению состояния сознательного ожидания, из которого в некоторых случаях возникает гипотетический вывод.

Так как очевидно, что в вопросах-решениях выражается более живая умственная деятельность, чем в вопросах-определениях, и так как, кроме того, за этим делением скрывается глубоко коренящееся различие обоих мотивов суждения, то небезынтересно исследовать результаты наших опытов, направленных к возбуждению вопросов у учеников. Согласно данным Грооса, по мере роста детей число вопросов с суждением увеличивается больше, чем пустых. Их отношение показано в табл. 2.

Таблица 2

Возраст, лет	Отношение, %
11—13	2
14—15	13
15—16	12
16—17	42
Студенты	55,5

В нарастании прогрессивного мышления, как и во внутренне родственном ему развитии собственных допущений и предположений, сказывается, несомненно, существенная черта переходного возраста — не только огромное обогащение содержания мышления, но и новые формы движения, новые формы оперирования этим содержанием. В этом смысле решающее значение, представляется нам, принадлежит единству формы и содержания как основной черте в структуре понятия. Есть области действительности, есть связи и явления, которые могут быть адекватно представлены только в понятиях.

Поэтому неправы те, которые рассматривают абстрактное мышление как удаление от действительности. Напротив, абстрактное мышление впервые отражает наиболее глубоко и наиболее истинно, наиболее полно и всесторонне раскрывающуюся перед подростком действительность. Касаясь изменения содержания мышления у подростка, мы не можем пройти мимо одной сферы, которая также возникает в знаменательную эпоху перестройки мышления в целом. Речь идет о познании собственной внутренней действительности.

27

О. Кро говорит, что перед созревающим подростком впервые раскрывается мир психического, его внимание впервые начинает направляться во все возрастающей степени на других лиц. Мир внутренних переживаний, закрытый от ребенка раннего возраста, сейчас раскрывается перед подростком и составляет чрезвычайно важную сферу в содержании его мышления.

В проникновении во внутреннюю действительность, в мир собственных переживаний опять решающую роль играет возникающая в переходном возрасте функция образования понятий. Слово есть настолько средство понимать других, насколько оно есть средство понимать самого себя. Слово с самого рождения есть для говорящего средство понимать себя, апперцепировать свои восприятия. Благодаря этому только с образованием понятий наступает интенсивное развитие самовосприятия, самонаблюдения, интенсивное познание внутренней действительности, мира собственных переживаний. По правильному замечанию В. Гумбольдта[44], мысль становится ясной только в понятии, и только вместе с образованием понятий подросток начинает по-настоящему понимать самого себя, свой внутренний мир. Без этого мысль не может достигнуть ясности, не может стать понятием.

Понятие, являясь важнейшим средством познания и понимания, приводит к основным изменениям в содержании мышления подростка. Во-первых, мышление в понятиях приводит к вскрытию глубоких связей, лежащих в основе действительности, к познанию закономерностей, управляющих действительностью, к

упорядочению воспринимаемого мира с помощью набрасываемой на него сетки логических отношений. Речь есть могущественное средство анализа и классификации явлений, средство упорядочения и обобщения действительности. Слово, ставшее носителем понятия, является, по правильному замечанию одного из авторов, настоящей теорией предмета, к которому оно относится. Общее в этом случае служит законом частному. Познавая с помощью слов, являющихся знаками понятий, конкретную действительность, человек раскрывает в видимом им мире заключенные в нем связи и закономерности.

В наших опытах мы неоднократно наблюдали чрезвычайно интересную тесную связь различных понятий. Взаимный переход и связь понятий, отражая взаимный переход и связь явлений действительности, приводят к тому, что каждое понятие возникает уже в связи со всеми остальными и, возникнув, как бы определяет свое место в системе уже ранее познанных понятий.

В наших опытах перед испытуемым стояла задача образовать четыре различных понятия. Мы видели, как образование одного понятия являлось ключом к образованию трех остальных и как эти три последних у подростка обычно развивались не тем путем, каким развивалось первое, а через уже выработанное понятие и с его помощью. Ход мысли при выработке второго, третьего и четвертого понятий всегда глубоко отличался от хода мысли при выработке первого, и только в исключительных случаях четыре понятия вырабатывались с помощью четырех одинаковых операций. Взаимная связь понятий, внутреннее отнесение их к одной и той же системе и делают понятие одним из основных средств систематизации и познания внешнего мира. Но понятие не только приводит в систему и служит основным средством познания внешней действительности. Оно является также основным средством понимания другого, адекватного усвоения исторически сложившегося социального опыта человечества. Только в понятиях подросток впервые систематизирует и постигает мир общественного сознания. В этом смысле совершенно справедливо определение Гумбольдта, который говорил, что мыслить в словах — значит примыкать своим личным мышлением к общему мышлению. Полная социализация мышления заключается в функции образования понятий.

Наконец, третья сфера, возникающая вновь в мышлении подростка в связи с переходом к образованию понятий,— это мир собственных переживаний, систематизация, познание и упорядочение которых становятся возможными только сейчас. С полным основанием один из авторов говорит, что сознание — явление, совершенно отличное от самосознания, которое возникает у человека поздно, тогда как сознание есть всегдашнее свойство его душевной жизни.

«Самосознание не дано изначала. Оно возникает постепенно, в меру того как человек с помощью слова научается понимать самого себя. Понимать самого себя можно в разной мере. Ребенок

на ранней стадии развития понимает себя чрезвычайно мало» *. Его самосознание развивается чрезвычайно медленно и в строгой зависимости от развития мышления. Но решительный шаг на пути к пониманию самого себя, на пути к развитию и оформлению сознания совершается только в переходном возрасте вместе с образованием понятий.

В этом смысле совершенно законна и справедлива аналогия, которую проводят многие авторы, между пониманием и упорядочением внешней и внутренней действительности с помощью мышления в понятиях. «Таким законодательным схемам подчиняет человек и все свои действия. Произвол, собственно говоря, возможен только на деле, а не в мыслях, не на словах, которыми человек объясняет свои побуждения. Потребность объяснить свое поведение, раскрыть его в словах, представить его в понятиях волей-неволей приводит к подчинению собственных действий этим законодательным схемам. Самодур, врасплох призванный к ответу, на чем он основывает свою дурь, скажет: «Я так хочу»; отвергая всякую меру своих действий, сошлется на свое «я» как на закон. Но он сам недоволен своим ответом и сделал его только потому, что не нашел другого. Кажется трудным представить себе sic volo (так я хочу.— *Ред.*), сказанное не в шутку, но без гнева. Вместе с этим атрибутом самосознания становятся свобода и намеренность».

Этих сложных проблем мы коснемся в следующей главе, а теперь не будем останавливаться на них подробно. Скажем только, что, как увидим ниже, разделение мира внутренних переживаний и мира объективной действительности есть нечто постоянно развивающееся у ребенка и что в ребенке, начинающем говорить, мы не найдем того отделения себя от мира, которое есть у развитого человека. Для ребенка в первые дни жизни все приносимое ему чувствами, все содержание его сознания есть еще нерасчлененная масса. Самосознание приобретается только путем развития, а не дается нам вместе с сознанием[45].

Таким образом, понимание действительности, понимание других и понимание себя — вот что приносит с собой мышление в понятиях. Вот какая революция наступает в мышлении и сознании подростка, вот то новое, что отделяет мышление подростка от мышления 3-летнего ребенка.

Мы думаем, что выразим совершенно правильно задачу исследования мышления в понятиях для развития личности и ее отношения к окружающему миру, если сопоставим ее с задачей, стоящей перед историей языка. А. А. Потебня[46] считал, что показать на деле участие слова в образовании последовательного ряда систем, обнимающих отношение личности к природе, есть основная задача истории языка. В общих чертах мы верно поймем

* Л. С. Выготский не указывает источник этой и следующей цитаты. Их авторство нам установить не удалось.— *Примеч. ред.*

значение этого участия, если примем основное положение, что язык есть средство не выражать уже готовую мысль, а создавать ее, что он не отражение сложившегося миросозерцания, а слагающая его деятельность. Чтобы уловить свои душевные движения, чтобы осмыслить свои внешние восприятия, человек должен каждое из них объективировать в слове и это слово привести в связь с другими словами. Для понимания своей и внешней природы вовсе не безразлично, как представляется нам эта природа, посредством каких именно сравнений столь ощутительны для ума ее отдельные стихии, насколько истинны для нас сами эти сравнения, одним словом, полагал Потебня, для мысли не безразличны первоначальное свойство и степень забвения внутренней формы слова.

Если здесь речь идет об образовании с помощью речи ряда систем, обнимающих отношение личности к природе, то вместе с тем нельзя забывать ни на минуту, что и познание природы, и познание личности совершаются с помощью понимания других людей, понимания окружающих, понимания социального опыта. Речь нераздельна с пониманием. Эта нераздельность речи и понимания проявляется одинаково как в социальном пользовании речью в качестве средства общения, так и в индивидуальном пользовании ею в качестве средства мышления.

28

Мы разработали материал, собранный нашей сотрудницей Е. И. Пашковской и охватывающий несколько сотен подростков, обучающихся в школах фабзавуча и ШКМ*. Исследование имело задачу выяснить то, что в аналогичных исследованиях, применяемых к детскому возрасту, называется изучением запаса представлений.

На самом деле в исследовании Пашковской решались более широкие задачи: нас интересовал здесь не столько запас представлений, не столько инвентарь тех знаний, которыми располагает подросток, не столько перечень тех моментов, из которых складывается его мышление,— вообще не количественная сторона круга представлений, сколько в первую очередь структура самого содержания мышления и сложные связи и отношения, устанавливаемые в мышлении испытуемого между различными сферами опыта. Нам интересно было выяснить, чем качественно отличается построение того или иного мысленного содержания у подростка от соответствующего представления ребенка и как связаны между собой в мышлении подростка различные сферы действительности. В зависимости от этого мало подходящим кажется нам и слово «представление». В сущности речь шла в данном случае отнюдь не о представлениях. Если это слово выражает более или

* ШКМ — школы крестьянской молодежи; фабзавуч — школы фабрично-заводского ученичества.— *Примеч. ред.*

менее точно предмет исследования тогда, когда оно направлено на мышление ребенка раннего возраста, то в приложении к подростку оно теряет почти всякое значение, всякий смысл.

Единицей (из совокупности единиц складывается содержание мышления в переходном возрасте), простейшим действием, которым оперирует интеллект подростка, является, конечно, не представление, а понятие. Таким образом, исследование Пашковской охватило структуру и связь понятий, относящихся к различным сторонам действительности, внешней и внутренней, и образовало как бы естественное дополнение к прежнему исследованию, результаты которого мы изложили выше[47]. Нас интересовало мышление подростка со стороны содержания, мы хотели взглянуть на понятие с точки зрения содержания, которое представлено в нем, и посмотреть, существует ли в переходном возрасте теоретически предполагаемая нами связь между возникновением новой формы мышления — функцией образования понятий — и коренной перестройкой всего содержания интеллектуальной деятельности подростка.

Исследование охватило различные сферы опыта подростка и включило в себя изучение понятий, относящихся к явлениям природы, техническим процессам и орудиям, явлениям общественной жизни и к отвлеченным представлениям психологического характера. Исследование в основном подтвердило наличие ожидаемой нами связи и показало, что вместе с функцией образования понятий подросток приобретает и совершенно новое по строению, по способу систематизации, по охвату и по глубине отражаемых в нем сторон действительности содержание. Мы можем обнаружить благодаря исследованию, как совместно обогащается содержание его мышления и приобретаются новые формы.

В *этом* мы видим основные и центральные результаты всей работы и прямое подтверждение гипотезы, о которой говорили выше. Нам думается, что одним из основных заблуждений современной психологии понятий является неучет этого обстоятельства, неучет, который приводит либо к чисто формальному рассмотрению понятий, игнорирующему новые области и новую систему представленного в них содержания, либо к чисто морфологическому, феноменологическому анализу содержания мышления с материальной стороны, без учета того, что один морфологический анализ всегда оказывается несостоятельным и нуждается в сотрудничестве с функциональным и генетическим анализом, ибо данное содержание может быть адекватно представлено только в определенной форме, и только с возникновением специфических функций мышления, определенных способов интеллектуальной деятельности становится возможным овладение и данным содержанием.

Мы уже указывали, что функция образования понятий в переходном возрасте есть молодое и нестойкое приобретение интеллекта. Поэтому ошибочно было бы представлять себе, что все мышление подростка проникнуто понятиями. Напротив, мы

здесь наблюдаем понятия только в процессе их становления, они еще не являются до самого окончания переходного возраста господствующей формой мышления, интеллектуальная деятельность подростка совершается еще в большей части в других формах, генетически более ранних.

Исходя из этого, мы пытались объяснить ту недиалектичность в мышлении подростка и тот романтизм его мышления, на которые указывают многие исследователи. Полную параллель к этому положению находим мы и со стороны содержания. Любопытно, что значительная часть исследованных подростков, когда перед ними ставят задачу определить абстрактное понятие, отвечают, исходя из совершенно конкретных определений. Так, на вопрос, что такое добро, отвечают: «Купить хорошее, вот и добро» (14 лет, ФЗУ); «Добро — это когда человек что-либо другому человеку сделал хорошее, это и называется добром» (15 лет, ШКМ). Но еще чаще определяют житейское, практическое значение этого термина: «Добро — это есть нажитое, например хорошие серьги, часы, брюки и т. д.» (13 лет, ШКМ); «Что наживешь, то и добро» (13 лет, ШКМ); еще более конкретно: «Тряпки, когда девушку выдают, в сундуках» (13 лет, ШКМ); «Добро — это то, что мы имеем, т. е. тетрадь, перо, ручка и т. д.» (14 лет, ФЗУ) или, наконец: «Ценные вещи» (13 лет, ШКМ) и т. д.

Если испытуемые дают другие определения этого понятия, исходя из его значения как известного психологического и нравственного качества, то характер этих определений очень часто, особенно в начале переходного возраста, остается таким же конкретным. Берется слово в его житейском значении и поясняется с помощью наиболее конкретного примера. Аналогичный характер в самом начале переходного возраста носит определение таких понятий, как «мысль», «любовь» и др. На вопрос, что такое любовь, отвечают: «Любовь — это есть то, что человек любит человека, который пришелся ему по сердцу» (14 лет, ШКМ); «Любовь — это есть имя, мужчина любит женщину» (13 лет, ШКМ); «Любовь — это есть, который хочет выходить замуж, то он сидит с девушкой и предлагает, чтобы она вышла за него замуж» (13 лет, ШКМ); «Происходит любовь между родными и знакомыми» (13 лет, ШКМ).

Таким образом, и со стороны содержания мышления в начале переходного возраста мы находим то же преобладание конкретного, ту же попытку подойти к абстрактному понятию с точки зрения конкретной ситуации, проявляющей его. По существу приведенные определения ничем не отличаются от цитированного выше определения, взятого из материала А. Мессера[48] и типичного для первого школьного возраста. Но здесь следует сделать важную оговорку: то, что мы отметили как часто встречающееся явление в первой половине переходного возраста, есть не существенная, не специфическая, не новая и поэтому не характерная с генетической стороны черта переходного возраста. Это есть остаток старого . Хотя эта форма мышления сейчас преобладает,

но по мере продвижения подростка вперед она будет инволюционировать, свертываться, исчезать.

Переход же к более абстрактному мышлению хотя и не является сейчас количественно доминирующей формой, но она специфична для переходного возраста: по мере продвижения подростка вперед она будет развиваться. Конкретному мышлению принадлежит прошлое и большая часть настоящего, абстрактному — меньшая часть настоящего, но зато все будущее.

Мы не будем останавливаться подробно на других сторонах исследования Пашковской. Скажем только, что два момента выступают на первый план при анализе этого богатого фактического материала. Во-первых, проступают связь и отношения, существующие между понятиями. Каждый из 60 ответов* внутренне, органически связан со всяким другим ответом. Второй момент заключается в том, что мы наблюдаем, как содержание входит во внутренний состав мышления, как оно перестает быть внешним направляющим его моментом, как оно начинает высказываться от личного имени говорящего.

Согласно известному латинскому выражению communia proprio dicere (буквально: говорить общее через частное.— *Ред.*), содержание мышления становится внутренним убеждением говорящего, направленностью его мыслей, его интересом, нормой его поведения, его желанием и намерением. Это проступает особенно отчетливо, когда мы имеем дело с ответами подростков на актуальные вопросы современности, политики, общественной жизни, плана собственной жизни и т. д. Характерно, что в ответах понятие и отраженное в нем содержание передается не так, как оно передается ребенком, как усвоенное извне, нечто вполне объективное; оно сплетено со сложными внутренними моментами личности, и подчас бывает трудно определить, где кончается объективное высказывание и где начинается проявление собственного интереса, убеждения, направленности поведения.

В общем, трудно было бы найти более отчетливое доказательство того положения, что содержание не входит в мышление как внешний и посторонний по отношению к нему момент, что оно не наполняет ту или иную форму интеллектуальной деятельности, как вода наполняет пустой стакан, что оно органически связано с интеллектуальными функциями, что каждая сфера содержания имеет свои специфические функции и что содержание, становясь достоянием личности, начинает участвовать в общей системе движения этой личности, в общей системе ее развития как один из ее внутренних моментов.

Мысль, усвоенная ясно, становясь личной мыслью подростка, помимо собственной логики и собственного движения начинает подчиняться общим закономерностям развития той личной систе-

* Каждый испытуемый отвечал на 60 вопросов, ответы на них и анализировались.— *Примеч. ред.*

мы мышления, в которую она включилась как известная часть, и задача психолога как раз состоит в том, чтобы проследить этот процесс и суметь найти сложную структуру личности и ее мышления, в которую включена ясно усвоенная мысль. Подобно тому как мяч, брошенный на палубе парохода, двигается по диагонали параллелограмма двух сил, так мысль, усвоенная в эту пору, двигается по диагонали какого-то сложного параллелограмма, отражающего две различные силы, две различные системы движения.

29

Здесь мы подходим вплотную к установлению одного из центральных моментов, без объяснения которого мы никак не можем преодолеть обычное заблуждение относительно разрыва формы и содержания в развитии мышления. Традиционная психология усвоила от формальной логики представление о понятии как об абстрактном умственном построении, чрезвычайно удаленном от всего богатства конкретной действительности. С точки зрения формальной логики, развитие понятий подчиняется в основном закону обратной пропорциональности между объемом и содержанием понятия. Чем шире объем понятия, тем у́же его содержание. Это значит, что чем к большему числу предметов может быть приложено данное понятие, чем больший круг конкретных вещей оно охватывает, тем беднее его содержание, тем более пустым оно оказывается. Процесс образования понятий, согласно формальной логике, чрезвычайно прост. Моменты отвлечения и обобщения оказываются внутренне тесно связанными между собой и являются с этой точки зрения одним и тем же процессом, только взятым с различных сторон. По словам К. Бюлера, то, что логика называет абстракцией и обобщением, совершенно просто и понятно. Понятие, от которого отнимается один из признаков, становится беднее по содержанию, абстрактнее и увеличивается в объеме, становится общим.

Совершенно ясно, что если процесс обобщения рассматривать как прямое следствие отвлечения, или абстрагирования, признаков, то мы волей-неволей придем к выводам, что мышление в понятиях удаляется от действительности, что содержание, представленное в понятиях, становится все более и более бедным, скудным, узким. Недаром такие понятия часто называют тощими абстракциями. Другие говорили, что понятия возникают в процессе оскопления действительности. Конкретные, многообразные явления должны терять один за другим свои признаки для того, чтобы могло образоваться понятие. Возникает, действительно, сухая и тощая абстракция, в которой многообразие полнокровной действительности сужено и обеднено логической мыслью. Отсюда и возникают знаменитые слова Гёте: «Сера́ всякая теория, и вечно зелено золотое древо жизни».

Эта сухая, тощая, серая абстракция неизбежно стремится

свести содержание к нулю, ибо чем более общим, тем более пустым становится понятие. Обеднение содержания совершается с роковой необходимостью, и поэтому психология, шедшая в разработке учения о понятиях на поводу у формальной логики, представляла мышление в понятиях как наиболее бедную, скудную и тощую по содержанию систему мышления.

Между тем истинная природа понятия глубоко искажена в этом формальном представлении. Действительное понятие является образом объективного предмета в его сложности. Только тогда, когда мы познали предмет во всех его связях и отношениях, только тогда, когда это многообразие синтезировано в слове, в целостном образе множеством определений, у нас возникает понятие. Понятие, по учению диалектической логики, включает в себя не только общее, но и единичное, и частное.

В отличие от созерцания, от непосредственного знания предмета, понятие наполнено определениями предмета, оно есть результат рациональной обработки нашего опыта, оно есть опосредованное знание предмета. Мыслить о каком-либо предмете с помощью понятия — значит включать данный предмет в сложную систему опосредующих его связей и отношений, раскрывающихся в определениях понятия. Понятие, таким образом, возникает отнюдь не как механический результат абстракции — оно есть результат длительного и углубленного познания предмета.

Вместе с преодолением формально-логической точки зрения на понятие, вместе с разоблачением неправильности закона обратной пропорциональности между объемом и содержанием новая психология начинает нащупывать правильную позицию в изучении понятий. Психологическое исследование обнаруживает, что в понятии мы всегда имеем обогащение и углубление заключенного в нем содержания. В этом отношении совершенно справедливо марксово сравнение роли абстракции с силой микроскопа[49]. В подлинно научном исследовании с помощью понятия мы получаем возможность проникнуть сквозь внешнюю видимость явлений, сквозь внешнюю форму их проявлений, увидеть скрытые связи и отношения, лежащие в основе явлений, проникнуть в их сущность, подобно тому как с помощью микроскопа мы раскрываем скрытую от нашего глаза сложную и богатую жизнь, заключенную в капле воды, сложную внутреннюю структуру клетки.

По известному определению К. Маркса, если бы форма проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня (см.: К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 25, ч. II, с. 384). Мышление в понятиях потому и является наиболее адекватным способом познания действительности, что оно проникает во внутреннюю сущность вещей, ибо природа вещи раскрывается не в непосредственном созерцании того или иного единичного предмета, а в тех связях и отношениях, которые проявляются в движении, в развитии предмета и которые связывают его со всей остальной действительностью. Внутренняя связь вещей раскрывается с помощью мышления в понятиях, ибо

выработать понятие о каком-нибудь предмете — значит раскрыть ряд связей и отношений этого предмета со всей остальной действительностью, включить его в сложную систему явлений.

Вместе с этим меняется и традиционное представление о самом интеллектуальном механизме, лежащем в основе образования понятия. Формальная логика и традиционная психология сводят понятие к общему представлению. Понятие так же отличается от конкретного представления, согласно этому учению, как коллективная фотография Ф. Гальтона[50] отличается от индивидуального фотографического портрета. Или приводят часто другое сравнение, говорят, что вместо общих представлений мы мыслим с помощью их заместителей — слов, которые играют роль кредитных билетов, замещающих золотую монету.

В самом развитом виде современное психологическое исследование представляет себе, что если обе изложенные точки зрения несостоятельны, то все же должны существовать, как выражается К. Бюлер, какие-либо эквиваленты логических операций — абстракции и обобщения, если не прямо в отдельном представлении, то во всяком случае в течении представлений при абстрактном мышлении, так как фактический ход психических явлений тесно связан с этими операциями. В чем же видит Бюлер психологический эквивалент этих логических операций? Он находит его в ортоскопическом мышлении и восприятии, в выработке инвариант, т. е. в том, что наши восприятия и другие процессы отражения и познания действительности обладают известной константностью (постоянством воспринимаемых впечатлений). Кто мог бы, по мнению Бюлера, точнее указать, как это происходит, как независимо от меняющегося положения наблюдателя и меняющегося расстояния относительно впечатлений формы и величины вырабатывается род абсолютного впечатления, тот оказал бы учению об образовании понятий решающую услугу.

Ссылаясь на ортоскопические, или абсолютные, восприятия или на схематические представления, Бюлер не решает стоящую перед ним проблему, а отодвигает ее на еще более раннюю ступень развития. При этом, думается нам, он совершает логический круг в определении, так как сама проблема абсолютного восприятия должна быть решена с помощью обратного влияния понятий на постоянность восприятия. Об этом мы скажем в следующей главе. Но главный недостаток теории Бюлера заключается в том, что она пытается найти психологический эквивалент логических операций, приводящих к выработке понятия, в элементарных процессах, одинаково свойственных как восприятию, так и мышлению. Отсюда ясно, что стирается всякая грань, всякое качественное различие между элементарной и высшей формами, между восприятием и понятием.

Понятие оказывается просто исправленным и устойчивым восприятием, оно оказывается не простым представлением, но его схемой. Отсюда понятно, что именно теория Бюлера в своем логическом развитии привела к отрицанию качественного своеоб-

разия мышления подростка и к признанию принципиального тождества этого мышления с мышлением 3-летнего ребенка.

Вместе с коренным изменением логической точки зрения, логического взгляда на понятия меняется и направление поисков психологического эквивалента понятия. Здесь снова подтверждаются слова К. Штумпфа[51]: что является истинным в логике, не может оказаться ложным в психологии, и наоборот. Противопоставление логического и психологического в исследовании понятий, столь характерное для неокантианства, на самом деле должно быть заменено противоположной точкой зрения. Логический анализ понятия, вскрывающий его сущность, дает ключ и к его психологическому исследованию. Совершенно ясно, что, когда формальная логика представляет себе процесс образования понятия как процесс постепенного сужения содержания и расширения объема, процесс простой потери предметом ряда признаков, психологическое исследование направляется на то, чтобы найти аналогичные процессы, эквивалентные этой логической абстракции, в сфере интеллектуальных операций.

Отсюда знаменитое сравнение с гальтоновской коллективной фотографией, отсюда учение об общих представлениях. Вместе с новым пониманием понятия и его сущности перед психологией встают новые задачи его исследования. Понятие начинает мыслиться не как вещь, а как процесс, не как тощая абстракция, но как всестороннее и глубокое отражение объекта действительности в его сложности и многообразии, в связях и отношениях со всей остальной действительностью. Естественно, что психология начинает искать эквивалент понятий в совершенно другой области.

Уже давно замечено, что понятие, в сущности, представляет собой не что иное, как известную совокупность суждений, известную систему актов мышления. Так, один из авторов говорит, что понятие, рассматриваемое психологически, т. е. не с одной только стороны содержания, как в логике, но и со стороны формы появления в действительности, одним словом, как деятельность, есть известное количество суждений, следовательно, не один акт мышления, а ряд их. Логическое понятие, т. е. одновременная совокупность признаков, отличная от агрегата признаков в образе, есть фикция, между прочим совершенно необходимая для науки. Несмотря на свою длительность, психологическое понятие имеет внутреннее единство.

Мы видим, таким образом, что понятие есть для психологии совокупность актов суждения, апперцепции, толкования, познавания. Понятие, взятое в действии, в движении, в деятельности, не теряет единства, но отражает свою истинную природу. Мы должны, согласно нашей гипотезе, искать психологический эквивалент понятия не в общих представлениях, не в абсолютных восприятиях и ортоскопических схемах, даже не в замещающих общие представления конкретных словесных образах — мы должны искать его в системе суждений, в которых раскрывается понятие.

В самом деле, поскольку мы отказываемся от представления о понятии как о простой совокупности какого-то числа конкретных признаков, которое отличается от простого представления только тем, что оно является более бедным по содержанию и более широким по объему образом, как бы обширной оболочкой и тощим содержанием, постольку мы должны предположить уже заранее, что психологическим эквивалентом понятия может стать только система актов мышления, а не то или иное сочетание и переработка образов.

Понятие, как уже сказано, есть объективное отражение предмета в его сущности и многообразии, оно возникает в результате рациональной обработки представлений, в результате раскрытия связей и отношений данного предмета с другими, оно включает в себя, следовательно, длительный процесс мышления и познания, который как бы сконцентрирован в нем. Поэтому совершенно правильно указывается в цитированном выше определении, что понятие, взятое с психологической стороны, оказывается длительной деятельностью, включающей в себя ряд актов мышления.

Близко к истине подходит и К. Бюлер, когда говорит, что с отвлеченным словом, например «млекопитающее», у нас, взрослых образованных людей, ассоциативно связано не только представление о всевозможных формах животных, но, что гораздо важнее, богатый, более или менее приведенный в систему комплекс суждений, из которого, сообразно обстоятельствам, то то, то другое суждение является к нашим услугам.

Огромная заслуга Бюлера — указание на то, что понятие возникает не механически, путем коллективного фотографирования предметов нашей памятью, что функции суждения принимают участие в возникновении понятий, что даже для единичных форм образования понятий справедливо это положение и что поэтому понятия не могут быть чистыми продуктами ассоциаций, но имеют свое место в связях знания, т. е. что понятия имеют естественное место в суждениях и заключениях, действуя как составная часть последних. Ошибочны здесь, с нашей точки зрения, только два момента. Во-первых, Бюлер принимает связь понятия с комплексом суждений, приведенных в систему, за ассоциативную связь, возникающую вне мышления. Процесс суждения ошибочно принимается им за простую репродукцию суждения. Против такого ассоциативного понимания характера связи между понятием и актами мышления не стал бы возражать ни один из представителей учения об общих представлениях как основе понятий. В самом деле, мало ли с чем может быть ассоциировано, связано понятие. Ведь круг всевозможных ассоциаций совершенно не ограничен, и поэтому наличие ассоциативных связей с суждениями еще ничего не говорит о психологической природе понятия, ничего не меняет в его традиционном понимании и вполне мирится с отождествлением понятия и общего представления.

Вторая ошибка Бюлера—это представление о том, что понятия имеют свое естественное место в актах суждения, составляя их органическую часть. Эта точка зрения представляется нам ошибочной потому, что понятие, как мы видели, составляет не просто часть суждения, а возникает в результате сложной деятельности мышления, т. е. в результате многократного оперирования суждениями, и раскрывается в ряде актов мышления. Понятие, таким образом, с нашей точки зрения, не часть суждения, но сложная система суждений, приведенная в известное единство, и особая психологическая структура в полном и истинном значении слова. Это значит, что система суждений, в которых раскрывается понятие, содержится в свернутом, сокращенном виде, как бы в потенциальном состоянии, в структуре понятия. Эта система суждений, как всякая структура, обладает своими особенностями, свойствами, характеризующими ее именно как целостную систему, и только анализ этой системы может привести нас к пониманию структуры понятия.

Следовательно, структура понятия, с нашей точки зрения, раскрывается в системе суждений, в комплексе актов мышления, представляющих собой единое целостное образование, обладающее собственными закономерностями. В этом представлении мы находим осуществленной главную идею о единстве формы и содержания как основе понятия. В самом деле, приведенная в систему совокупность суждений представляет известное содержание в упорядоченном и связном виде, она есть единство ряда моментов содержания. Вместе с тем совокупность актов мышления, действующая как единое целое, построена как особый интеллектуальный механизм, как особая психологическая структура, слагающаяся из системы или из комплекса суждений. Таким образом, своеобразное сочетание ряда актов мышления, действуя как известное единство, представляет собой особую форму мышления, известный интеллектуальный способ поведения.

Мы можем на этом закончить обзор тех изменений, которые происходят в содержании мышления подростка. Мы можем констатировать, что все изменения в содержании, как неоднократно указывалось, необходимо предполагают и изменение форм мышления. Здесь как нельзя более подходит общий психологический закон, гласящий, что новое содержание не заполняет механически пустую форму, но содержание и форма являются моментами единого процесса интеллектуального развития. Нельзя влить новое вино в старые мехи.

Это всецело относится и к мышлению в переходном возрасте.

30

Нам остается посмотреть, какие важные изменения претерпевает форма мышления в переходном возрасте. В сущности говоря, ответ на этот вопрос уже предрешен предшествующим ходом рассуждения. Он заключается в той теории понятия,

которую мы пытались кратко развить выше. Если мы примем намеченный взгляд на понятие как на известную систему суждений, то мы неизбежно согласимся и с тем, что единственной деятельностью, в которой раскрывается понятие и которая будет естественной сферой их проявления, есть логическое мышление.

С нашей точки зрения, логическое мышление не складывается из понятий, как из отдельных элементов, оно не добавляется к понятиям как нечто стоящее над ними и возникающее после них — оно есть сами же понятия в их действии, в их функционировании. Подобно известному выражению, определяющему функцию как орган в деятельности, мы могли бы определить логическое мышление как понятие в действии. С этой точки зрения мы могли бы сказать в виде общего положения, что важнейшим переворотом в формах мышления подростка, переворотом, происходящим в результате образования понятий и представляющим второе основное следствие приобретения этой функции, является овладение логическим мышлением.

Только в переходном возрасте овладение логическим мышлением становится реальным фактом, и только благодаря этому факту возможны те глубокие изменения в содержании мышления, о которых сказано выше. Мы имеем многочисленные свидетельства исследователей, приурочивающих развитие логического мышления к переходному возрасту.

Например, по словам Э. Меймана, настоящее логическое умозаключение в той форме, в какой им пользуются учебники, лишь очень поздно становится легко выполнимым для ребенка. Приблизительно лишь к последнему году пребывания в немецкой школе, т. е. к 14 годам, ребенок оказывается в состоянии видеть связь между выполняемыми умозаключениями и понимать их. Правда, мнение Меймана неоднократно оспаривалось. Указывалось, что логическое мышление появляется задолго до периода полового созревания, причем попытка отвергнуть положение Меймана всегда совершалась в двух различных направлениях.

Одни авторы пытались просто снизить указываемый Мейманом срок, и в общем их расхождение с Мейманом оказывалось только видимым. Так, в недавнем исследовании Г. Ормиан нашел, что овладение логическим мышлением начинается с 11 лет. Другие авторы, как мы увидим дальше, также указывают на 11—12 лет, т. е. на окончание первого школьного возраста, как на период изживания дологических форм мышления ребенка и порог, за которым начинается уже овладение логическим мышлением.

Это мнение, пытающееся просто снизить на два года указанный Мейманом срок появления логического мышления, не расходится, как мы видим, с положением, защищаемым самим Мейманом, ибо он имеет в виду окончательное овладение логическим мышлением в его развитой форме. Некоторые авторы, более тонко и точно прослеживающие весь процесс развития понятий, указывают на его начало. И все согласны с тем, что только после завершения первого школьного возраста и только с началом

подросткового возраста совершается переход к логическому мышлению в собственном и истинном значении слова.

Есть авторы, которые расходятся с этим положением коренным и решительным образом. Основываясь на глубоком изучении мышления ребенка раннего возраста и почти не опираясь на исследование мышления подростка, эти авторы, как мы неоднократно указывали, склонны отрицать всякое различие между мышлением трехлетки и мышлением подростка. Основываясь на чисто внешних данных, исследователи приписывают развитое логическое мышление 3-летнему ребенку, забывая, что логическое мышление невозможно без понятий, а понятия возникают сравнительно поздно.

Созданная этим психологическим спором контроверза может быть разрешена только в том случае, если мы сумеем ответить на вопрос, есть ли у ребенка в раннем возрасте абстрактное мышление и понятия и в чем заключается качественное отличие понятий и логического мышления от обобщений и мышления ребенка раннего возраста. В сущности во всем предыдущем изложении мы исходили из стремления ответить на этот вопрос. Именно поэтому мы не ограничились простым утверждением, что образование понятий начинается в переходном возрасте, но прибегли к методу генетических срезов и путем сравнения различных ступеней в развитии мышления постарались показать, чем псевдопонятие отличается от истинных понятий[52], в чем качественное отличие комплексного мышления и мышления в понятиях и в чем, следовательно, заключается то новое, что составляет содержание развития мышления в переходном возрасте.

Мы сейчас хотели бы подкрепить найденное экспериментально положение рассмотрением тех результатов, к которым приводят исследования других авторов, специально посвященные изучению особенностей мышления ребенка до переходного возраста. Эти исследования, поставленные с совершенно другой целью, как бы специально направлены на опровержение представления о том, что ребенок в раннем, дошкольном и школьном возрасте уже владеет логическим мышлением.

Основной вывод, который можно сделать из этих исследований, заключается в открытии того, как за формами мышления, внешне похожими на логические, скрываются по существу качественно отличные мыслительные операции. Мы имеем в виду три основных момента, связанных с раскрытием качественного своеобразия мышления ребенка и его принципиального отличия от логического мышления. Вновь рассматривая результаты чужих исследований, мы должны прибегнуть к методу генетических срезов, попытаться найти своеобразие мышления в понятиях, сравнивая его с другими, генетически более ранними формами мышления.

Поэтому мы должны, видимо, отвлечься от мышления подростка и сосредоточить внимание на мышлении ребенка. Но по

существу мы будем иметь все время в виду именно мышление в переходном возрасте. Мы только хотим найти путь к познанию его особенностей через его сравнительно-генетическое изучение и сопоставление с более ранними формами мышления, ибо, как мы уже указывали, спор о том, является ли образование понятий завоеванием переходного возраста, в сущности в современной постановке сводится к вопросу: обладает ли уже ребенок логическим мышлением и образованием понятий?

31

Как мы уже говорили, в нашем распоряжении нет другого средства понять то новое, что возникает в мышлении подростка по сравнению с мышлением ребенка, как применение сравнительного изучения генетических срезов с развивающегося интеллекта. Только сравнивая интеллект подростка с интеллектом ребенка раннего, дошкольного и школьного возраста, только сопоставляя четыре среза, произведенных на ранних ступенях развития, мы получаем возможность включить мышление подростка в генетическую цепь и понять то новое, что возникает в этом мышлении.

Мы говорили также, что именно ошибочное толкование ранних срезов в развитии интеллекта, толкование, основывающееся исключительно на видимом сходстве, на внешних признаках, приводило обычно к переоценке возможностей логического мышления ребенка, а следовательно, к недооценке того нового, что возникает в мышлении подростка.

Мы сформулировали стоящую перед нами задачу в следующем виде: мы должны рассмотреть, существует ли у ребенка логическое мышление в собственном смысле слова, присуща ли ребенку функция образования понятий. Для того чтобы ответить на этот вопрос, мы должны обратиться к ряду новейших исследований, которые не оставляют сомнений в отношении интересующей нас проблемы. В последнее время этой проблеме посвящена специальная работа Д. Н. Узнадзе[53], который с помощью различных опытов подверг систематическому исследованию образование понятий в дошкольном возрасте. Исследование (D. N. Uznadze, 1929) охватило 76 детей в возрасте от 2 до 7 лет. С детьми были произведены опыты, требовавшие классификации различных предметов на группы; затем опыты, требовавшие назвать новую вещь каким-нибудь незнакомым именем; опыты общения с помощью этих новых названий, обобщения данных названий и определения новых слов. Таким образом, опыты охватили различные функциональные моменты в образовании понятий.

Основная проблема этих исследований, как мы говорили, раскрыть, что́ является в дошкольном возрасте эквивалентами наших понятий, с помощью чего возможно взаимное понимание взрослого и ребенка, несмотря на то что ребенок не обладает еще развитыми понятиями, наконец, в чем заключается своеобразие этих эквивалентов на ранней стадии развития.

Мы не можем останавливаться подробно на ходе исследования и обратимся прямо к основным результатам, в которых мы найдем ответ на интересующий нас вопрос. В качестве общей характеристики трехлеток, полагает Узнадзе, можно сказать, что слова, которые они употребляют, вызывают у них наглядные целостные недифференцированные образы объектов, каковые и являются значением этих слов.

Трехлетний ребенок не применяет, таким образом, истинных понятий, но в лучшем случае пользуется лишь определенными эквивалентами последних в форме недифференцированных целостных образов представления. Четырехлетка делает значительный шаг вперед по пути развития понятий, и одна из огромных заслуг исследования Узнадзе заключается в том, что он пытается проследить шаг за шагом, год за годом внутренний процесс изменения в структуре значения детских слов.

Мы не имеем возможности изложить ход развития год за годом. Нас интересует лишь крайний вывод. Узнадзе говорит, что у 7-летнего ребенка, наконец, развивающиеся формы мышления достигают решительного господства. Звуковые комплексы в 90% становятся у них настоящими словами, в которых обычно в качестве значения выступает не целостное представление, но прежде всего соответствующие единичные признаки. Это особенно обнаруживается в опытах с обобщением, в которых в 84% процесс происходит на основе сходства единичных признаков. Семилетка достигает соответственно этому ступени развития, которая впервые делает его способным к адекватному пониманию и переработке наших мыслительных процессов. Подлинная школьная зрелость, таким образом, наступает лишь с окончанием седьмого года жизни, только к этому времени ребенок становится способным к истинному пониманию и переработке мыслительных операций, до того он пользуется лишь эквивалентами наших понятий, относящихся к тому же самому кругу предметов, но имеющих другое значение. Автор не анализирует своеобразия детских значений, но указание на целостный конкретно-образный и недифференцированный характер этих образований позволяет сблизить их с найденными нами в эксперименте комплексными формами мышления.

В сущности, с помощью более глубокого исследования Узнадзе удалось показать, что те особенности мышления, которые прежними исследованиями приписывались ребенку раннего возраста, на самом деле являются господствующими до восьмого года жизни. В этом и заключается основная заслуга работы Узнадзе. Ему удалось показать, что там, где наступает видимое господство логического мышления, на самом деле существуют лишь эквиваленты наших понятий, допускающие обмен мыслями, но не адекватное применение соответствующих операций.

В применении к ребенку раннего возраста эти эквиваленты давно осознаны исследователями. Так, В. Штерн (1922, 1926) в исследовании детского языка, ссылаясь на В. Амента (W. Ament,

1899), устанавливает, что в детской речи с самого начала не происходит дифференциации символов на индивидуальные и родовые понятия. Ребенок начинает, скорее, с некоторых прапонятий, из которых лишь постепенно развиваются оба интересующих нас типа. Но, в отличие от Амента, Штерн делает решительный шаг дальше и утверждает: до тех пор пока вообще мы говорим о понятиях, мы интерпретируем первые словесные значения логически.

Между тем это приходится решительно отрицать. Лишь по внешнему виду они кажутся понятиями. Процесс их психологического возникновения совершенно алогичен, покоится на гораздо более примитивных функциях, чем функция образования понятий. Это квази- или псевдопонятия. Анализ псевдопонятий позволяет Штерну сделать вывод, что первые слова — просто символы знакомости, т. е. то, что Гроос называет потенциальным понятием. Исходя из этого, Штерн толкует изменение значения слов в раннем возрасте, о котором мы уже говорили выше. В дальнейшем анализе автор приходит к выводу, что у ребенка возникают впервые индивидуальные понятия, охватывающие определенный конкретный предмет. Кукла для ребенка всегда есть та же самая кукла, которая является его любимой игрушкой; мама есть постоянно то же самое лицо, которое удовлетворяет его желания, и т. д.

Достаточно вглядеться в примеры Штерна, чтобы увидеть: то, что он называет индивидуальным понятием, покоится исключительно на узнавании тождественности одного и того же предмета — операции, которая присуща уже и животным и которая ни в какой мере не позволяет говорить о понятии в настоящем смысле слова.

Что касается родовых понятий, охватывающих целую группу предметов, то они нуждаются, по Штерну, в несколько более длительном сроке развития. Они существуют вначале лишь на подготовительной стадии, на которой охватывают конкретную множественность одинаковых экземпляров, но не абстрактную общность признаков. Штерн называет их множественными понятиями. Как утверждает Штерн, ребенок знает теперь, что лошадь — это не просто единичный, однажды появившийся экземпляр, но что ее можно встретить во многих экземплярах.

Однако высказывания ребенка относятся всегда только к тому или иному экземпляру, который сейчас составляет предмет его восприятия, воспоминания или ожидания. Он оставляет каждый новый экземпляр возле многих остальных, которые воспринял прежде, но он еще не подчиняет все эти экземпляры общему понятию. На основании нашего опыта мы заключаем, что ребенок только на четвертом году жизни приходит к этому.

Наши исследования убедили нас в том, что первоначальной функцией слова является у ребенка указание на определенный предмет, и поэтому мы понимаем эти множественные понятия как словесный указательный жест ребенка, относимый им каждый раз

к конкретному экземпляру той или иной вещи. Подобно тому как с помощью указательного жеста можно обратить внимание всякий раз только на какой-нибудь определенный, один предмет, с помощью раннего слова ребенок всякий раз имеет в виду конкретный экземпляр какой-нибудь общей группы.

В чем же проявляется здесь действительное понятие? Только в том, что ребенок опознает сходство или принадлежность различных экземпляров к одной и той же группе, но это, как мы видели выше, свойственно на самых примитивных ступенях развития и животным. Обезьяна, как мы помним, применяет в качестве палки в нужной ситуации множество самых различных предметов, которые она относит к одной и той же группе по сходному признаку. Утверждение же Штерна, что на четвертом году ребенок овладевает общими понятиями, совершенно опровергаемое вышеприведенными исследованиями Узнадзе, представляется нам естественным следствием того логизирования детской речи, того интеллектуализма, того основанного на внешнем сходстве приписывания ребенку развитого логического мышления, которые составляют самый существенный недостаток капитального исследования Штерна.

Заслуга Узнадзе и заключается в том, что он показал, насколько неосновательно относить образование общих понятий к такому раннему возрасту. Указанный Штерном срок он удлинил на 3—4 года. Но и при этом, думается нам, он все же допускает существенную ошибку, аналогичную ошибке Штерна и состоящую в том, что образования, видимо сходные с понятиями, Узнадзе принимает за истинные понятия. Верно, что ребенок к 7 годам делает решительный шаг по пути развития своих понятий. Мы могли бы сказать, что именно к этому сроку он переходит от синкретических образов к комплексному мышлению, от низших форм комплексного мышления к псевдопонятиям. Но выделение конкретных общих признаков, на что указывает Узнадзе, как на единственный симптом образования понятий у семилетки, как мы видели, является не чем иным, как потенциальным понятием, или псевдопонятием. Выделение общего признака еще никоим образом не составляет понятия, хотя является очень важным шагом на пути к его развитию. Наши исследования, вскрывшие сложное генетическое многообразие форм в развитии понятий, позволяют нам утверждать, что и анализ Узнадзе неполон, что и к 7 годам ребенок не овладевает образованием понятий, хотя делает очень важный шаг на пути к этому завоеванию.

32

В этом отношении не оставляют никаких сомнений замечательные исследования Ж. Пиаже[54] речи и мышления ребенка, его суждений и умозаключений. Эти исследования (1932) составили, несомненно, эпоху в изучении детского мышления и сыграли в изучении мышления школьника ту же роль, какую в свое время

сыграли исследования Штерна и других авторов в изучении раннего детства.

Путем чрезвычайно остроумных и глубоких исследований Пиаже удалось показать, что формы мышления в первом школьном возрасте, несмотря на их видимое сходство с логическим мышлением, на самом деле есть качественно отличные от логического мышления операции, где господствуют другие закономерности, существенно отличающиеся в структурном, функциональном и генетическом отношениях от абстрактного логического мышления, развитие которого в собственном смысле слова начинается лишь по окончании первого школьного возраста, т. е. в 12 лет.

Ж.-Ж. Руссо любил повторять, как говорит Пиаже, что «ребенок — это не маленький взрослый», что он имеет собственные потребности и его ум приспособлен к этим потребностям. Все исследование Пиаже идет по этой основной линии, оно стремится также показать, что и в отношении мышления ребенок не является маленьким взрослым и что развитие мышления при переходе от первого школьного возраста ко второму не состоит исключительно в количественном нарастании, обогащении и расширении тех самых форм, которые господствуют на первой ступени.

Ж. Пиаже, анализируя мышление школьника и подростка, устанавливает ряд качественных отличий и показывает, что все эти особенности представляют собой единство, вытекающее из одной основной общей причины.

В этом отношении, думается нам, Э. Клапаред в предисловии к работе Пиаже правильно оценивает ее огромную заслугу: Пиаже поставил проблему детского мышления и его развития как качественную проблему. Мы могли бы определить, говорит Клапаред, новую концепцию, к которой приводит нас Пиаже, противопоставляя ее общепринятому мнению, допускаемому обычно молчаливо. В то время как обычно проблему детского мышления трактовали как количественную проблему, Пиаже сводит ее к проблеме качественной. В то время как в развитии ребенка видели обычно результат определенного числа сложений и вычитаний, приобретение нового опыта и исключение определенных ошибок, нам сейчас показывают, что интеллект ребенка меняет постепенно свой характер. Если ум ребенка кажется часто таким неясным по сравнению с умом взрослого, то это заключается не в том, что он имеет несколько больше или меньше каких-либо элементов или что он полон дыр и бугров, но в том, что он относится к другому типу мышления, который взрослый человек давно оставил позади в своем развитии, подчеркивает Клапаред.

Таким образом, в интересующей нас проблеме исследования Пиаже прямо продолжают дело, начатое другими авторами, и могут быть поставлены в непосредственную связь с работой Узнадзе. Пиаже начинает там, где кончается исследование Узнадзе, и как бы пересматривает те выводы, к которым пришел

Узнадзе. В самом деле, начиная с 7 лет в мышлении ребенка происходит глубокий подъем, состоящий в том, что ребенок переходит от субъективных синкретических связей к комплексным объективным связям, которые чрезвычайно близки к понятиям взрослого человека. Поэтому может создаться впечатление, что ребенок 7 лет мыслит так, как взрослый, что он способен к применению наших мыслительных операций. Но это не более как иллюзия, показывает Пиаже.

Мы лишены возможности остановиться подробно на ходе его исследования и должны ограничиться некоторыми основными выводами, которые могут иметь непосредственное отношение к нашей теме. Общий вывод Пиаже следующий: формальное мышление появляется только к 11—12 годам. Между 7—8 и 11—12 годами — синкретизм; противоречия находятся уже исключительно в плане чисто словесного мышления, не соприкасаясь с прямым наблюдением. Только около 11—12 лет можно действительно говорить о логическом опыте ребенка. Тем не менее возраст 7—8 лет обозначает серьезный шаг вперед. Формы логического мышления появляются в области наглядного мышления.

Вот как в схематическом виде можно представить основные результаты исследования Пиаже. Его данные показывают, что мышление ребенка проходит (если мы оставим в стороне мышление ребенка самого раннего возраста) в развитии через три большие фазы. В раннем и дошкольном возрасте мышление строится эгоцентрически. Ребенок мыслит целостными, связными, образными впечатлениями, которые называют обычно синкретическими. В его логике господствует допричинность. К 7—8 годам в мышлении ребенка происходит значительная перемена: эти особенности раннего мышления исчезают и их место заступает более близкое к логике построение детского мышления. Однако особенности, которые характеризовали детское мышление на ранней ступени, не исчезают вовсе. Они лишь переносятся в новую область, именно в область чисто словесного мышления.

Мышление ребенка теперь как бы разделяется на две большие сферы. В области наглядного и действенного мышления ребенок уже не обнаруживает тех особенностей, которые обнаруживал на ранней ступени развития. Но в области чисто словесного мышления ребенок еще находится во власти синкретизма, он еще не овладел логическими формами мысли. Этот основной закон Пиаже называет законом сдвига, или перемещения. С помощью этого закона исследователь пытается объяснить особенности мышления в первом школьном возрасте.

Сущность закона в том, что ребенок, осознавая собственные операции, переносит их тем самым из плана действия в план речи. При переносе, когда ребенок начинает вербально воспроизводить свои операции, он снова сталкивается с теми же трудностями, которые уже преодолел в плане действия. Здесь будет иметь место сдвиг между двумя различными способами усвоения. Даты

будут различны, но ритм останется аналогичным. Это перемещение между мышлением и действием наблюдается непрестанно и обладает капитальной возможностью для понимания логики ребенка. В нем находится ключ к объяснению всех явлений, раскрытых нашими исследованиями.

Таким образом, особенность мышления школьника Пиаже видит в том, что ребенок переносит в вербальный план, в план речевого мышления, те же операции, которыми он уже овладел в плане действия, и поэтому весь ход развития мышления не подчинен той непрерывности и постепенности, которую приписывали ему ассоциационисты И. Тэн и Т. Рибо, но обнаруживает возвращение назад, интерференцию и переходы различной длительности. Все особенности мышления ребенка раннего возраста не исчезли окончательно. Они исчезли только из плана его конкретного мышления, но они сместились, сдвинулись в план речевого мышления и здесь проявляют себя.

Закон сдвига мы могли бы сформулировать следующим образом: школьник проявляет в плане речевого мышления те же самые особенности и те же самые отличия от логики взрослого, какие дошкольник проявлял в плане наглядного и действенного мышления. Школьник мыслит так, как дошкольник действует и воспринимает.

С этим законом сдвига Пиаже сближает закон осознания, установленный для интеллектуального развития ребенка Э. Клапаредом, который в специальном исследовании пытался выяснить развитие осознания сходства и различия у ребенка. Оказалось, что у ребенка осознание сходства проявляется более поздно, чем осознание различия. В плане же действия ребенок приспосабливается раньше и проще к сходным ситуациям, чем к различным. Таким образом, он реагирует в действии на сходство раньше, чем на различие. Напротив, различие предметов создает состояние неприспособленности, и именно эта неприспособленность заставляет ребенка осознать проблему. Клапаред выводит на основе этого общий закон, гласящий, что мы осознаем только в меру нашего неудачного приспособления.

Закон сдвига объясняет нам, почему и как происходит развитие мышления при переходе от дошкольного к школьному возрасту, и показывает: только когда у ребенка возникает потребность осознать свои операции и свою неприспособленность, ребенок и начинает их осознавать. В частности, на конкретном примере Пиаже показывает, какую громадную роль играют, по его выражению, социальные факторы в развитии структуры и функций детского мышления. Он показывает, как логическое размышление ребенка развивается под непосредственным влиянием спора, появляющегося в детском коллективе, и только тогда, когда возникает внешняя социальная потребность доказать правоту своего размышления, аргументировать, мотивировать его, ребенок начинает применять эти же самые операции и в собственном мышлении. Логическое размышление, утверждает Пиаже,—

это дискуссия с самим собой, которая воспроизводит во внутреннем аспекте реальный спор. Поэтому совершенно естественно, что ребенок раньше овладевает своими внешними операциями, своим наглядным и действенным мышлением, раньше становится способным управлять ими и осознавать их, чем овладевает операциями своего речевого мышления. Не будет преувеличением, полагает Пиаже, сказать поэтому, что логического мышления не существует до 7—8 лет, но и в 7—8 лет оно появляется только в плане конкретного мышления, в плане же словесного мышления ребенок продолжает еще стоять на дологической стадии развития.

Для того чтобы ребенок пришел к логическому мышлению, нужен чрезвычайно интересный психологический механизм, развитие которого Пиаже раскрыл в исследованиях. Логическое мышление становится возможным только тогда, когда ребенок овладеет своими мыслительными операциями, подчинит их себе, начнет их регулировать и управлять ими. Неправильно отождествлять, по мнению Пиаже, всякое мышление обязательно с логическим мышлением. Последнее отличается существенно новым характером по сравнению с другими формами мышления. Пиаже говорит, что это есть опыт управления человека собой как мыслящим существом, опыт, аналогичный тому, который человек производит над собой, чтобы управлять своим моральным поведением. Это, следовательно, усилие для осознания собственных операций, а не только их результата, и для того, чтобы установить, согласуются ли они между собой или противоречат друг другу. В этом отношении логическое мышление отлично от других форм мышления. Мышление в обычном смысле есть восприятие известных реальностей и осознание этих реальностей, а логическое мышление предполагает осознание и управление самим механизмом конструирования, по Пиаже.

Итак, логическое мышление характеризуется раньше всего овладением, регулированием. В этом смысле Пиаже сравнивает умственный опыт с логическим следующим образом: необходимость результатов нашего умственного опыта есть необходимость фактов. Необходимость, вытекающая из логического опыта, обязана согласованию операций между собой. Это необходимость моральная, вытекающая из обязательства оставаться верным самому себе. Поэтому мышление ребенка между 8 и 12 годами обнаруживает двойственный характер.

Мышление, связанное с реальной действительностью, с непосредственным наблюдением, логическое, но формально-логическое мышление ребенку еще недоступно. Около 11—12 лет, напротив, способ мышления становится у ребенка несколько ближе к мышлению взрослого или, во всяком случае, некультурного взрослого человека. Только к 12 годам начинает возникать логическое мышление, которое предполагает непременно осознание и овладение операциями мышления как таковыми. Это самый существенный с психологической стороны признак, выделяемый Пиаже в развитии логического мышления. Он констатирует, что

новое осознание непосредственно обусловлено социальным фактором и что неспособность к формальному мышлению есть результат детского эгоцентризма.

Около 12 лет социальная жизнь принимает новое направление, что приводит ребенка к совершенно новым задачам. Мы видим здесь чрезвычайно яркий пример того, как окружающая ребенка жизнь выдвигает все новые и новые проблемы, требующие с его стороны умственного приспособления, как в процессе решения этих проблем ребенок овладевает все новым и новым содержанием своего мышления и как новое содержание толкает его к развитию новых форм.

Лучшим и наиболее наглядным доказательством этого является зависимость, существующая между развитием спора в детском коллективе, необходимостью приводить доказательства и аргументировать, необходимостью обосновывать и подтверждать свою мысль и развитием формально-логического мышления. Исходя из этого, Пиаже говорит, что именно благодаря закону сдвига тест о трех братьях Бине—Симона[55] становится доступным ребенку только около 11 лет, т. е. в возрасте начала формального мышления. Если бы этот тест, считает Пиаже, разыграли перед ребенком вместо того, чтобы рассказать ему, если бы ему представили конкретно персонажей, ребенок не сделал бы никакой ошибки. Но как только он начинает рассуждать, он запутывается.

Осознание собственных операций имеет непосредственное и ближайшее отношение к языку. Вот почему, замечает Пиаже, речь является таким важным моментом. Она указывает на осознание. Вот почему мы должны с такой заботливостью изучать формы речевого мышления ребенка.

33

Нам остается сказать об одном существенном моменте, который пояснит нам, что мешает, с психологической стороны, возникновению абстрактного мышления в эту пору. Исследования показывают, что ребенок школьного возраста еще недостаточно осознает собственные мыслительные операции и поэтому не может в полной мере овладеть ими. Он еще мало способен к внутреннему наблюдению, к интроспекции. Опыты Пиаже показали это с чрезвычайной наглядностью. Только под давлением спора и возражений ребенок начинает пытаться оправдать свою мысль в глазах других и начинает наблюдать собственное мышление, т. е. искать и различать с помощью интроспекции мотивы, которые его ведут, и направление, которому он следует. Стараясь подтвердить свою мысль в глазах других, он начинает подтверждать ее и для самого себя. В процессе приспособления к другим он познает самого себя.

Ж. Пиаже пытался с помощью специальной методики установить способность школьника к интроспекции. Он предлагал

ребенку небольшие задачи, а затем, получив ответ, спрашивал у испытуемого: «Как ты это нашел?» или: «Что ты говорил самому себе для того, чтобы это найти?» Наиболее подходящими для опытов оказались простейшие арифметические задачи, так как они дают возможность, с одной стороны, проследить путь, которым шел ребенок для получения ответа, а с другой — интроспекция становится для ребенка чрезвычайно доступной, так как он может очень легко сформулировать путь следования своего мышления.

С помощью небольших арифметических задач, предлагаемых для решения, Пиаже изучил 50 мальчиков в возрасте от 7 до 10 лет. Его поразило, с каким трудом дети отвечали на вопрос о том, как они получили решение, безразлично, ложное или правильное. Ребенок не способен воспроизвести путь, по которому шла его мысль. Он изобретает уже после решения другой путь. Все это происходит так, как если бы ребенок решал задачу таким же образом, как мы решаем эмпирическую задачу с помощью манипуляций, т. е. осознавая каждый результат, но не направляя и не контролируя отдельные операции и, главное, не схватывая с помощью интроспекции всю последовательность мышления.

Ребенок как бы не осознавал собственных мыслей или во всяком случае оказывался неспособным их наблюдать. Напомним один пример. Ребенка спрашивают: «Сколько будет в 5 раз скорее, чем 50 минут?» Ребенок отвечает: «45 минут». Исследование показывает, что ребенок понял «в 5 раз скорее» как «на 5 скорее». Когда его спрашивают, как он получил такой результат, ребенок не может ни описать ход своих мыслей, ни даже сказать, что он отнял 5 от 50. Он отвечает: «Я искал» или: «Я нашел 45». Если его спрашивают дальше, как он нашел, если настаивают на том, чтобы он описал ход своего мышления, ребенок изображает какую-нибудь новую операцию, совершенно произвольную и заранее примененную к ответу «45». Например, один мальчик ответил: «Я взял 10, 10, 10 и 10 и еще прибавил 5».

Мы имеем здесь прямое доказательство того, что ребенок еще не осознает своих внутренних операций и, следовательно, не способен ими управлять, а отсюда возникает и его неспособность к логическому мышлению. Самонаблюдение, восприятие собственных внутренних процессов является, таким образом, необходимым моментом для овладения ими.

Напомним, что весь механизм управления и овладения поведением, начиная с проприоцептивных раздражений, возникающих при каком-нибудь движении, и кончая самонаблюдением, основан на самовосприятии, на отражении собственных процессов поведения. Вот почему развитие интроспекции означает такой важный шаг в развитии логического мышления и логическое мышление есть непременно сознательное и притом опирающееся на интроспекцию мышление. Но сама интроспекция развивается поздно и главным образом под влиянием социальных факторов, под влиянием тех задач, которые жизнь выдвигает перед ребенком, под

влиянием его неприспособленности решать задачи нарастающей сложности.

34

Нисколько не должно удивлять, что школьник, казалось бы, внешне владеющий приемами логического мышления, тем не менее еще не овладел логикой в истинном смысле этого слова. Мы наблюдаем здесь чрезвычайно интересную параллель с общим законом развития ребенка: ребенок, как правило, всегда овладевает раньше внешними формами, чем внутренней структурой какой-нибудь мыслительной операции. Ребенок начинает считать задолго до того, как он понимает, что такое счет, и осмысленно применяет его. В речи ребенка имеются такие союзы, как «потому что», «если бы», «хотя», задолго до того, как в его мышлении появляется осознание причинности, условности и противопоставления. Подобно тому как грамматическое развитие детской речи идет впереди развития логических категорий, соответствующих этим речевым структурам, и овладение внешними формами логического мышления, особенно в применении к внешним конкретным ситуациям в процессе наглядного и действенного мышления, идет впереди внутреннего овладения логикой. Пиаже, например, в специальных исследованиях установил, что союзы, выражающие противоположность, не полностью понимаются детьми до 11—12 лет, между тем они появляются в речи ребенка чрезвычайно рано. Больше того, в некоторых совершенно конкретных ситуациях они чрезвычайно рано правильно применяются ребенком.

Специальное исследование показало, что такие союзы, как «хотя», «несмотря на», «даже если» и т. д., чрезвычайно поздно усваиваются ребенком в их истинном значении. Исследование фраз, требующих дополнения после соответствующих союзов, показало положительный результат в среднем у 96% школьниц 13 лет.

Применив соответствующий метод Пиаже, А. Н. Леонтьев[56] разработал также фразы, которые ребенок должен был закончить после соответствующих союзов, выражающих причинное отношение, противоположение и т. п. Детям предлагалось 16 заданий, которые они должны были выполнить.

Приведем количественные данные по исследованию одной группы школьников. Данные показывают, что только в IV классе ребенок окончательно овладевает логическими категориями и отношениями, соответствующими союзам «потому что», «хотя». Так, в IV классе исследованной школы в среднем 77,7% фраз, включающих в себя «потому что» и «хотя», были дополнены логически правильно.

Как известно, решение какой-нибудь задачи считается посильным для того или иного возраста, когда 75% детей решают эту задачу. Правда, дети в исследуемой группе были от 11 до 15 лет.

Средний их возраст колебался между 12 и 13 годами. Как видим, только в этом возрасте массовый ребенок[57] в совершенно конкретной ситуации окончательно овладевает отношением причинности и противоположности.

Чрезвычайно интересен размах этих данных. Минимальное число решений, наблюдавшееся нами у детей этой группы, составило 20%, максимальное — 100%. Отдельные примеры неудачных решений показывают, до какой степени ребенок подгоняет логическую форму под синкретически сближаемые им мысли. Так, ребенок, решивший 55% заданий, пишет: «Коля решил пойти в театр, потому что хотя у него не было денег»; «Если слона уколоть иголкой, ему не больно, хотя всем животным больно, потому что они не плачут»; «Телега упала и сломалась, хотя ее сделают снова»; «По звону колокола все пошли на сход, потому что хотя было собрание». Другой ребенок, выполнивший 20% заданий, пишет: «Если слона уколоть иголкой, ему не больно, хотя у него кожа толстая»; «Телега упала и сломалась, хотя не вся». Ребенок, выполнивший 25% заданий, пишет: «Коля решил пойти в театр, потому что у него были деньги»; «Летчик летел на аэроплане и упал, хотя у него не хватало бензина»; «Мальчик III класса еще плохо считает, потому что он не может считать»; «Когда ты уколешь палец, тебе больно, потому что ты его уколол»; «Телега упала и сломалась, хотя она была сломана» и т. д. Ребенок, выполнивший 20% заданий, пишет: «Телега упала и сломалась, хотя у нее сломалось колесо»; «Если слона уколоть иголкой, ему не больно, хотя у него кожа толстая» и т. д.

Мы видим из этих примеров, до какой степени ребенок ассоциативно, синкретически, по впечатлению сближает две действительно связанные между собой мысли: толстокожесть слона и безболезненность укола, сломанное колесо и падение телеги. Но квалифицировать отношение двух мыслей как логическое отношение ребенок затрудняется. Его «потому что» и «хотя» меняются местами. Часто в одной и той же фразе находится и «потому что», и «хотя», как в указанных выше примерах.

35

Мы хотим на конкретном примере показать эту особенность мышления в первом школьном возрасте, которая является пережитком недостатков мышления ребенка раннего возраста и которая отделяет его мышление от мышления подростка. Мы имеем в виду вербальный синкретизм, черту, отличающую мышление школьника и описанную Пиаже. Под синкретизмом Пиаже понимает то нерасчлененное объединение самых различных впечатлений, полученных ребенком одновременно, которое составляет первичное ядро его восприятия. Например, когда ребенка 5 лет спрашивают, почему солнце не падает, ребенок отвечает: «Потому что оно желтое»; «Почему оно греет?» — «Потому что оно высоко», «Потому что около него облака». Все эти одновременно

воспринятые ребенком впечатления сближаются в один синкретический образ, и эти первичные синкретические связи заступают у ребенка место развитых и дифференцированных, временных и пространственных, причинных и логических связей и отношений.

Ребенок первого школьного возраста, как мы уже говорили, изжил синкретизм в области наглядного и практического мышления, но перенес эту особенность в область отвлеченного, или словесного, мышления. Пиаже для исследования этой особенности предлагал школьникам от 8 до 11 лет 10 пословиц и 12 фраз. Ребенок должен был подобрать к каждой пословице фразу, которая выражала бы ту же самую мысль, что и пословица, но другими словами. Две фразы из 12 не имели по смыслу отношения к пословицам, и ребенок должен был их удалить. Выяснилось, что дети соотносили пословицы и фразы, руководствуясь не объективной связью мыслей, не по заключенному в них отвлеченному значению, а по синкретической, образной или словесной связи. Ребенок сближал два различных смысла, если только они имели какой-нибудь общий образный момент, он строил новую синкретическую схему, в которую включал обе мысли. Так, ребенок 8 лет 8 мес подбирает к пословице «Кошка убежала, мышки танцуют» фразу «Некоторые люди много суетятся, но ничего не делают». Ребенок понимает смысл каждого из этих выражений, если они даются отдельно, но сейчас отвечает, что они означают одно и то же. «Почему эти фразы означают одно и то же?» — «Потому что здесь почти одни и те же слова», «Что же значит эта фраза «Некоторые люди...» и т. д.?» — «Это означает, что некоторые люди много суетятся, но после они ничего не могут делать — они слишком устали. Есть некоторые люди, которые суетятся; это все равно, как кошки, когда они бегают за курами и цыплятами. Они потом отдыхают в тени и спят. Есть тоже много людей, которые много бегают, и только после они больше не могут бегать, они ложатся».

Ребенок вместо сближения и обобщения двух мыслей по объективному значению ассимилирует или сливает их в синкретический образ, искажая объективное значение обеих фраз.

Наши сотрудники под руководством А. Н. Леонтьева произвели ряд систематических исследований, охвативших школы I ступени для нормальных и умственно отсталых детей. Исследования показали, что вербальный синкретизм, когда мы изучаем его в специальных экспериментальных условиях, действительно обнаруживается как особенность детского мышления на всем протяжении школьного возраста. Леонтьев видоизменил тест Пиаже: данные в тесте фразы имели как бы ловушки — общие слова или общие образы с теми пословицами, к которым они не относились по смыслу. Благодаря этому мы получили в эксперименте как бы сгущенные данные, показывающие крайне преувеличенное выражение вербального синкретизма школьника. Мы могли установить чрезвычайно интересный момент: вербальный синкретизм проявляется у ребенка только в связи с тем, что данный тест

представляет особую трудность для детского мышления. Пиаже указывал, что тест относится к 11—16 годам, т. е. по существу становится доступным только подростку. Но, именно применяя его на более ранней ступени, мы получаем возможность произвести генетический срез с интеллекта в процессе решения одной и той же задачи и рассмотреть, что нового появляется в интеллекте, когда ему становится доступным разрешение подобных задач. Трудность предлагаемого теста заключается в том, что он требует абстрактного мышления в конкретной форме.

Если бы мы дали школьнику аналогичные задачи, но отдельно на сближение конкретных по смыслу фраз и абстрактных по смыслу положений, он справился бы и с тем и с другим, как показывают сравнительные исследования. Но здесь трудность заключается в том, что и пословица и фраза строятся образно, конкретно, связь же или отношение, которое требуется установить между тем и другим, абстрактна. Пословицу нужно понимать символически; символическое отнесение смысла к другому конкретному содержанию требует такого сложного сплетения абстрактного и конкретного мышления, которое доступно только подростку.

Следует сказать, что нельзя обобщать эти экспериментальные данные, абсолютизировать и переносить их на все мышление школьника. Было бы нелепостью утверждать, что школьник не способен сблизить две мысли или узнать одинаковое значение в двух разных словесных выражениях иначе, как руководствуясь образным смыслом того и другого. Только в специальных экспериментальных условиях, с помощью ловушки, только в особо трудном сплетении абстрактно-конкретного мышления эта особенность проявляется как господствующая черта мышления.

Умственно отсталые дети и в переходном возрасте еще дают те же самые сближения, которые нормальный школьник дает в первом школьном возрасте.

Приведем несколько примеров. Так, ребенок 13 лет (I *—10 лет) к пословице «С миру по нитке—голому рубашка» подбирает фразу «Не берись за ремесло портного, если ты никогда не держал в руках нитки»—и мотивирует это тем, что там нитка и здесь нитка. К пословице «Не в свои сани не садись» он подбирает фразу «Зимой ездят на санях, а летом на телеге», объясняя: «Потому что зимой катаются на санках, и тут сани есть».

Часто ребенок в мотивировке поясняет не процесс сближения, а какую-нибудь одну фразу в отдельности. Чрезвычайно характерно, что каждая фраза порознь усваивается ребенком правильно, но отношение между ними дается ему с большим трудом. Очевидно, образное мышление, которое продолжает еще господствовать в вербальном интеллекте, не годится для установления отношения. Например, ребенок 13 лет 10 мес к пословице «Не все то золото, что блестит» подбирает фразу «Золото тяжелее

* I—Умственный возраст.— *Примеч. ред.*

железа», объясняя: «Золото блестит, а железо нет». Ребенок 12 лет подбирает к пословице «С миру по нитке—голому рубашка» фразу «Не нужно откладывать дела в долгий ящик», объясняя: «Потому, если у него нет рубашки, надо не откладывать, а поторопиться сделать». Ребенок 13 лет 5 мес к пословице «Куй железо, пока горячо» подбирает фразу «Кузнец, который работает не торопясь, часто успевает сделать больше, чем тот, который торопится. Здесь про кузнеца говорится». Общности темы, общности образов оказывается достаточно для того, чтобы сблизить две разнородные по существу фразы, которые утверждают противоположные мысли и находятся в противоречии одна к другой: одна утверждает, что следует торопиться, другая говорит, что не надо спешить. Ребенок отождествляет то и другое, не замечая скрытого противоречия, руководствуясь исключительно общим образом кузнеца, который сближает их.

Мы видим, что трудности в установлении отношения, нечувствительность к противоречию, синкретическое сближение не по объективным, а по субъективным связям свойственны словесному мышлению школьника так же, как наглядное мышление дошкольнику. Часто такое ассоциативное сближение имеет простую мотивировку: «Потому что и здесь и здесь про золото говорится»; «Там и здесь про сани». Тот же ребенок к пословице «Тише едешь—дальше будешь» подбирает фразу «С делом, которому одному человеку помочь трудно, легко справиться коллективными усилиями», объясняя: «Одному трудно справиться, а лошадь одна. Ей трудно—надо ехать тише».

Другой ребенок 13 лет 9 мес к пословице «Тише едешь—дальше будешь» подбирает фразу «Зимой ездят на санях, а летом на телеге», объясняя: «На санях легче лошади везти, и она едет не торопясь, а скоро». Этот же ребенок дает прекрасный пример того, как мышление преодолевает противоречие, соединяя различные моменты из противоречивых утверждений. Сближая уже известную нам пословицу и фразу относительно кузнеца, ребенок включает в синкретическую схему оба момента, находящиеся в противоречии, и поясняет: «Кузнец, который работает не торопясь, и горячее железо, то у него выходит лучше».

Другой ребенок 13 лет 5 мес подбирает к пословице «Взялся за гуж, не говори, что не дюж» известную уже нам фразу о кузнеце, поясняя: «Может, у лошади подкова раскуется, а кузнец подкует». Тут с полной ясностью проявляется отмеченный Пиаже факт, состоящий в том, что ребенок не отличает логической мотивировки в сближении мысли от фактической. Находя фактическую связь между кузнецом, ездой и лошадью, ребенок удовлетворяется этим, и дальше уже его мысль не двигается. Часто ребенок сближает такие мысли, которые нам кажутся совершенно не связанными между собой. Возникает то своеобразное отношение, которое дало Блонскому повод назвать синкретизм бессвязной связностью детской мысли.

Например, ребенок 14 лет 7 мес к пословице «Не в свои сани

не садись» подбирает фразу «Если уж поехал куда, то с полдороги возвращаться поздно», поясняя: «Если сядешь не в свои сани, то с полдороги хозяин может выгнать». Часто при этом смысл фразы искажается на противоположный. Ребенок не чувствует себя связанным данными посылками и меняет эти посылки для того, чтобы их приспособить к выводу.

Мы ограничимся последними двумя примерами. Ребенок 13 лет 6 мес к пословице «Не все то золото, что блестит» подбирает фразу «Золото тяжелее железа», поясняя: «Не одно золото блестит, а и железо». Или к пословице «С миру по нитке—голому рубашка» подбирает фразу «Не берись за ремесло портного, если ты никогда не держал в руках нитки», поясняя: «Если не брался за иголку, то должен взяться».

Приведенные нами примеры, как уже сказано, характеризуют мышление умственно отсталого ребенка. Здесь мы видим только проявление тех особенностей, которые в скрытом виде продолжают действовать и у нормального школьника на более ранней ступени развития.

Проводя это исследование, А. Н. Леонтьев натолкнулся на чрезвычайно важный факт: когда ребенка просят объяснить, почему он сближает данную пословицу с данной фразой, ребенок часто пересматривает свое решение. Необходимость мотивировать сближение, выразить словами и сообщить другому ход своего рассуждения приводит к совершенно другим результатам.

Когда ребенок, сблизивший синкретически две фразы, переходит к объяснению вслух, он сам замечает свою ошибку и начинает давать верный ответ. Наблюдения показали, что мотивировка ребенка есть не просто отображение в словах того, что он сделал,—она перестраивает весь процесс детского мышления на новых основаниях. Речь никогда не присоединяется просто как параллельный ряд, она всегда перестраивает процесс.

Для того чтобы проверить этот факт, было предпринято специальное исследование, в котором ребенку предлагали два листа заданий, построенных по одному и тому же принципу, но с разным материалом. Первый раз ребенок, сближая пословицу и фразу, думает про себя, опираясь на процессы внутренней речи; второй раз от него требовалось думать и рассуждать вслух. Как и надо было ожидать, исследование показало, что между этими двумя способами мышления—про себя и вслух—у школьника существует огромное расхождение. Ребенок, сближающий синкретически фразы при думании про себя, начинает сближать аналогичные пословицы по объективной связи, как только переходит к объяснению вслух. Мы не станем приводить примеров. Лишь скажем, что весь процесс решения разительно изменяет свой характер, как только ребенок переходит от внутренней речи к внешней (А. Н. Леонтьев и А. Шейн).

В педологии школьного возраста мы пытались установить, что внутренняя речь вообще складывается только с начала школьного возраста. Это молодая, неокрепшая, неустойчивая форма, которая

еще не выполняет своей функции. Поэтому расхождение между внутренней и внешней речью у школьника — наиболее характерный факт его мышления. Чтобы думать, школьнику надо говорить вслух и при другом. Мы знаем, что внешняя речь, служащая средством общения, социализируется у ребенка раньше, чем внутренняя речь, еще не контролируемая им.

Мы уже приводили мнение Пиаже о том, что ребенку недостает овладения собственными процессами мышления и осознания их. Спор, необходимость мотивировать, доказывать, аргументировать — один из основных факторов развития логического мышления. Поэтому речь социализированная есть вместе с тем и более интеллектуальная, более логическая.

Мы видим, таким образом, что внутренняя речь не является в школьном возрасте просто перенесенной внутрь, вросшей и потерявшей внешнюю часть громкой речью. Нельзя придумать более ложного определения внутреннего мышления, чем в известной формуле: «Мысль — это речь минус звук». Из факта расхождения между внутренней и внешней речью у школьника мы видим, до какой степени внутренняя и внешняя речь строятся в этом возрасте на различных основах, как внутренняя речь еще сохраняет особенности эгоцентрического мышления и движется в плане синкретического сближения мыслей, а внешняя речь уже достаточно социализирована, осознана и управляема для того, чтобы двигаться в логическом плане.

Это исследование уже было проведено, когда нам стало ясно, что мы, в сущности говоря, с другого конца подошли к давно известному факту в школьной практике. Вспомним испытанный прием всех школьных учителей, заставляющих учеников при неправильном решении задачи рассуждать или решать вслух. Ученик, решающий ту же самую задачу про себя, дает нелепый ответ. Заставляя его рассуждать вслух, учитель учит его осознавать собственные операции, следить за их ходом, направлять их последовательно, овладевать течением своих мыслей. Мы могли бы сказать, что, заставляя решать ту же самую задачу вслух, учитель переводит мышление ребенка из синкретического плана в план логический.

Вспомним приведенное замечание Пиаже относительно слабости интроспекции у ребенка при решении арифметических задач. Напомним, что ребенок, решающий все равно как — верно или неверно — простейшую арифметическую задачу, часто не может дать отчета в том, каким путем он ее решил, какие операции при этом совершил, — до такой степени он не осознает течения собственных мыслей и не управляет им. Так, часто бывает трудно отдать отчет в том, почему нам вспомнилось то или иное событие.

Мышление ребенка носит на этой ступени непроизвольный характер. Отсутствие произвольности и осознанности собственных операций как раз и является психологическим эквивалентом отсутствия логического мышления. Именно с окончанием первого школьного возраста, как показывает исследование, у ребенка

начинается правильное понимание и осознание собственных операций, которые он совершает с помощью слова и значения слова как известного знака или вспомогательного средства мышления. До этого времени, как показало исследование Пиаже, ребенок продолжает пребывать на стадии номинального реализма, рассматривая слово как одно из свойств предмета в ряду других свойств.

Не понимая условности словесного обозначения, ребенок не отличает еще его роли в процессе мышления от того объекта, от того значения, которое постигается с помощью этого слова. Мальчик 11 лет на вопрос «Почему солнце называется солнцем?» отвечает: «Нипочему. Это имя».—«А луна?» — «Тоже нипочему». Можно давать какие угодно имена. Такие ответы у детей появляются только к 11—12 годам. До этого возраста ребенок не осознает отличия имени и называемой им вещи и ищет обоснование того или иного имени в свойствах обозначаемой им вещи.

Эта неосознанность собственных операций и роли слова сохраняется у примитивного подростка даже на стадии полового созревания. Мы приведем из исследования Голяховской, посвященного выяснению круга представлений и восприятия картинок у казахских детей, несколько примеров. Девочка 14 лет, дочь бедняка, неграмотная. Вопрос: «Что такое собака?» Ответ: «Не человек, поганое, несъедобное. А потому что не человек, поганое — собакой и называется». Девочка 14 лет, дочь середняка, малограмотная. Вопрос: «Что такое воробей?» Ответ: «Летающее, с крыльями. Потому что он, маленький, мы его воробьем называем. По-казахски это животным называется». Вопрос: «Что такое заяц?» Ответ: «Животное. Так как он белый и маленький, его зайцем называют». Вопрос: «Что такое собака?» Ответ: «И это животное. Так как это поганое, несъедобное, мы собакой называем».

Мальчик 12 лет, сын бая, полуграмотный. Вопрос: «Что такое камень?» Ответ: «Выходит из-под земли камнем по своей природе. Это мы камнем называем». Вопрос: «Что такое степь?» Ответ: «Что вначале было сотворено. Ведь степь была сотворена. После этого мы степью называем». Вопрос: «Что такое песок?» Ответ: «С самого начала песок из-под земли образовался. После того мы его песком называем». Вопрос: «Что такое собака?» Ответ: «С самого начала была собакой и теперь называем собакой». Вопрос: «Что такое сурок?» Ответ: «Это особый зверь. С самого начала он создан сурком. Потом стал копать нору и стал жить там. Откуда я знаю об этом? Был сурок один какой-то, он рожал детей. Я делаю вывод, что он был сотворен сурком».

Здесь ясно проступает та особенность мышления, что слово рассматривается как атрибут вещи, как одно из свойств этой вещи. Только с прогрессирующей социализацией детского мышления происходит его интеллектуализация. Осознавая течение своих и чужих мыслей в процессе речевого общения, ребенок начинает осознавать собственные мысли и управлять их ходом. Прогрессирующая социализация внутренней речи, прогрессирующая соци-

ализация мышления — основной фактор развития логического мышления в переходном возрасте, основной и центральный факт всех перемен, совершающихся в интеллекте подростка.

36

Мы видим, таким образом, что только конкретное мышление школьника является логическим мышлением в собственном смысле слова, но в плане вербального мышления, отвлеченного мышления школьник еще подвержен синкретизму, нечувствителен к противоречиям, не способен улавливать отношения, он пользуется трансдукцией, т. е. заключением от частного к частному, как основным приемом мысли.

Вся структура детского мышления до 7—8 лет, говорит Пиаже, и даже в определенной мере до появления дедукции в собственном смысле слова в 11—12 лет объясняется тем, что ребенок мыслит о частных или специальных случаях, между которыми не устанавливает общих отношений. Та особенность детского мышления, которую в применении к раннему возрасту Штерн назвал трансдукцией, как показал Пиаже, сохраняется в плане отвлеченного мышления у школьника, еще не овладевшего окончательно отношением общего к частному.

Как мы уже говорили, недоразвитие логического мышления заключается в том, что ребенок еще не осознает собственного процесса мышления, не овладевает им. Пиаже говорит, что интроспекция есть в действительности один из видов осознания или, более точно, это осознание во второй степени. Если бы мысль ребенка не сталкивалась с мыслями других и не вызывалось бы приспособление к этим чужим мыслям собственных мыслей, ребенок никогда не осознал бы самого себя. Логическое подтверждение какого-нибудь суждения происходит совсем в другом плане, чем формирование этого суждения. В то время как суждение может быть бессознательным и возникать из предшествующего опыта, логическое подтверждение возникает из размышления и поисков, короче — оно требует известного конструктивного самонаблюдения над собственной мыслью, оно требует мышления, которое одно способно к логической необходимости, полагает Пиаже.

Применяя выводы из своего исследования к образованию понятий, Пиаже устанавливает, что до 11—12 лет ребенок не способен давать исчерпывающего определения понятий. Он судит всегда с какой-нибудь конкретной, непосредственной и эгоцентрической точки зрения, не владея еще отношением общего к частному. В понятиях ребенка школьного возраста заключено некоторое обобщение и объединение различных черт, но это обобщение еще не осознано самим ребенком, он не знает основания своего понятия. Отсутствие логической иерархии и синтеза между различными элементами одного и того же поня-

тия — вот что характеризует понятие ребенка.

В этих эквивалентах детских понятий еще сохраняется след того, что Пиаже называет рядоположением, т. е. недостаточным синтезом ряда признаков. Детские понятия, по его мнению, являются рядоположением, а не синтезом, т. е. единством, родственным тому единству, в котором различные элементы сливаются в синкретический образ,— субъективным единством. Отсюда детские понятия в процессе развития и пользования ими обнаруживают серьезные противоречия. Это понятия-конгломераты, как их называет Пиаже. Они продолжают господствовать в определениях ребенка и свидетельствуют о том, что ребенок еще не овладел иерархией и синтезом элементов, заключенных в понятии, и не удерживает в поле своего внимания все признаки в их целостности, оперируя то одним, то другим из этих признаков. Его понятия напоминают, по определению Пиаже, металлический шар, который притягивается последовательно и случайно пятью или шестью электромагнитами и который прыгает от одного к другому без всякой системы.

Проще говоря, синтез и иерархия элементов, господствующих в сложном понятии, отношения между элементами, составляющие сущность понятия, еще недоступны ребенку, несмотря на то что эти элементы и их объединение уже доступны ему. Это проявляется в операциях с понятиями. Пиаже показывает, что ребенок не способен к систематическому логическому сложению и логическому умножению. Ребенок, как показывает исследование Пиаже, не способен одновременно фиксировать вниманием ряд признаков, входящих в сложное единство понятия.

В поле его внимания эти признаки чередуются, и всякий раз его понятие исчерпывается какой-нибудь одной стороной. Ему еще недоступна иерархия понятий, и поэтому, хотя его понятия внешне напоминают наши понятия, по существу являются только псевдопонятиями. Это и составляет главную цель всего нашего исследования, которое стремится показать, что мышление ребенка школьного возраста находится на другой генетической ступени, чем мышление подростка, и что образование понятий появляется только в переходном возрасте.

Нам придется впоследствии вернуться к этому центральному моменту, но сейчас мы не можем не отметить одной мимоходом брошенной Пиаже мысли, которая, по нашему мнению, содержит в себе ключ к пониманию всех установленных им особенностей детского мышления. Он говорит, что ребенок никогда не вступает в подлинный контакт с вещами, так как он не трудится[58]. Эта связь развития высших форм мышления, и в частности мышления в понятиях, с трудом представляется нам центральной и основной, способной раскрыть особенности детского мышления и то новое, что появляется в мышлении подростка.

К этому вопросу мы еще сумеем вернуться в одной из следующих глав нашего курса. Сейчас же мы хотели бы остановиться на вопросе, который представляется нам тесно связанным

с формами сплетения абстрактного и конкретного мышления у подростков.

37

Граукоб в специальном исследовании рассматривает формальные особенности мышления и языка в переходном возрасте. Он исходит из правильного положения, что не только объем и содержание, но и формальный характер мышления в этом возрасте тесно связан с общей структурой личности подростка. Эта работа привлекает наше внимание по двум основаниям. Во-первых, она показывает, но с иной стороны, ту же самую мысль, которую мы пытались защищать выше. Мы стремились показать, что ни у ребенка дошкольного возраста, ни у школьника нет еще мышления в понятиях и что, следовательно, оно возникает не раньше, чем в переходном возрасте. Но ряд исследований показывает, что в переходном возрасте эта форма логического, абстрактного мышления в понятиях еще является не господствующей формой, а свежей и молодой, только что возникшей и не успевшей утвердиться.

Сознательное во всех частях и словесно оформленное мышление вовсе не является господствующей формой мышления у подростка. Чаще встречаются те формы мысли, как правильно отмечает Граукоб, при которых только результаты отчетливо формулируются в понятиях, в то время как процессы, приводящие к этим результатам, до конца не осознаются. По его образному выражению, мышление подростка в эту пору напоминает иногда горную цепь, вершины которой блестят в утреннем свете, в то время как все остальное покоится во мраке. Мышление носит характер скачкообразный, и, если его воспроизвести с точностью, оно иногда производит впечатление бессвязности и недостаточной обоснованности.

Разумеется, речь идет только о спонтанном мышлении подростка. Его мышление, связанное со школьным обучением, протекает в гораздо более систематизированной и сознательной форме.

Во-вторых, новая форма мышления в переходном возрасте есть сплетение абстрактного и конкретного мышления — появление метафор, слов, употребляемых в переносном значении. Граукоб правильно замечает, что мышление подростка протекает еще частично в доречевой форме. Правда, это доречевое мышление не направляется, как у ребенка, в первую очередь на единичные, наглядно данные объекты и на внутренние, вызванные, эйдетические наглядные образы. Оно отличается от наглядного мышления ребенка, но, нам думается, автор не совсем правильно формулирует вопрос, когда рассматривает это мышление как вид метафизического мышления, которое в формальном отношении приближается к размышлению мистиков и метафизиков.

Нам думается, что доречевое и отчасти послеречевое мышле-

ние, часто не в полной мере совершающееся при участии речи, все же, как мы постараемся показать в следующей главе, совершается на основе речи. А. А. Потебня сравнивает мысль без слов с игрой в шахматы без смотрения на доску. Он говорит, что подобным образом можно думать без слов, ограничиваясь только более или менее явственным указанием на них или же прямо на самое содержание мыслимого, и такое мышление встречается гораздо чаще (например, в науках, отчасти заменяющих слова формулами) именно вследствие своей большой важности и связи со многими сторонами человеческой жизни. Не следует, однако, забывать, добавляет Потебня, что умение думать по-человечески, но без слов дается только словом и что глухонемые без говорящих (или выученных говорящими) учителей век оставались бы почти животными.

Это рассуждение представляется нам почти правильным. Умение думать по-человечески, но без слов дается только словом.

В следующей главе мы постараемся подробно остановиться на том влиянии, которое словесное мышление оказывает на мышление наглядное и конкретное, перестраивая в корне эти функции на новых основах. Поэтому, нам думается, автор правильно указывает, что соединение речи и мышления в переходном возрасте гораздо более тесное, чем у ребенка, это проявляется в возрастающем овладении речью, в обогащении новыми понятиями, но прежде всего в образовании абстрактного мышления и в исчезновении эйдетических склонностей, сопровождающих его.

Граукоб считает: ни в какой стадии человеческой жизни, может быть за исключением только раннего детства, нельзя наблюдать с такой отчетливостью, как в переходном возрасте, что вместе с развитием речи продвигается развитие мышления, вместе со словесной формулировкой мышление становится способным производить все новые и более острые различения. По выражению Гёте, язык уже сам по себе является творческим.

Исследуя появление метафор и слов, употребляемых в переносном значении в переходном возрасте, автор совершенно справедливо указывает, что это своеобразное сочетание конкретного и абстрактного мышления должно рассматриваться как новое завоевание подростка. Словесная ткань подростка обнаруживает гораздо более сложную структуру. Связи соподчинения и подчинения выступают на первый план, и эта более сложная словесная структура является выражением, с одной стороны, усложнившегося и еще не вполне проясненного мышления, а с другой — средством для дальнейшего развития интеллекта.

В чем заключается качественное отличие метафоры, или переносного значения слова, в детском и переходном возрастах? Уже в детском языке встречаются образные сравнения, которые подкрепляются склонностью детей к эйдетизму. Но эти сравнения не имеют еще в себе ничего абстрактного. Метафоры в собственном смысле слова еще не существуют у ребенка. Метафоры являются для него действительным сближением впечатлений. Не

то у подростка. Здесь для метафоры характерно своеобразное отношение абстрактного и конкретного, которое становится возможным только на основе высокоразвитой речи.

Мы видим, до какой степени неправильно обычное противопоставление абстрактного и конкретного и как на самом деле обе эти формы мышления отнюдь не находятся в противоречии, но взаимно связываются. Граукоб говорит, что в подростковом возрасте абстрактное легче ассимилируется, когда какой-нибудь конкретный пример или конкретная ситуация является его отражением. Таким образом, мы приходим, говорит он, казалось бы, к противоречивому результату, гласящему, что, несмотря на развитие абстрактного мышления и параллельно протекающее вместе с этим убывание эйдетического созерцания, конкретные образные сравнения в языке подростка возрастают и достигают вершины, после которой начинают падать, приближаясь к речи взрослого человека.

Метафоры ребенка, продолжает автор, производят впечатление чего-то объективного, естественного. У подростка они являются плодом субъективной переработки. В метафоре объекты сближаются им не органически, но с помощью интеллекта, метафоры возникают не на основе синтетического созерцания, но на основе объединяющей рефлексии. Поэтому сближение абстрактного и конкретного мышления является отличительной чертой переходного возраста. Даже в лирическом стихотворении подросток не освобождается от рефлексии. Его судьба заключается в том, что там, где он должен быть мыслителем, он поэтизирует, а где выступает как поэт,— он философствует.

Иллюстрируя метафоры в речи и мышлении подростка, Граукоб устанавливает ряд чрезвычайно своеобразных метафор, в которых их первоначальное значение встречается как бы в перевернутом виде. Отдаленные абстрактные понятия должны пояснять простое, конкретное, близкое. В этих метафорах не абстрактное поясняется с помощью конкретного, но конкретное часто поясняется с помощью абстрактного.

В следующей главе мы подробно остановимся на характерном для переходного возраста своеобразном сплетении абстрактного и конкретного мышления. Сейчас нас интересует, что моменты абстрактного и конкретного содержатся в мышлении подростка в других пропорциях, в других качественных соотношениях, чем в мышлении школьника.

О. Кро, правильно отмечающий, что развитие мышления обычно недооценивается в теориях переходного возраста, устанавливает тот решающий для выяснения развития интеллекта факт, что с окончанием школы начинается процесс дифференцировки в развитии мышления под влиянием внешних причин.

Никогда влияние среды на развитие мышления не приобретает такого большого значения, как именно в переходном возрасте. Теперь по уровням развития интеллекта все сильнее и сильнее отличаются город и деревня, мальчик и девочка, дети различных

социальных и классовых слоев. Очевидно, на процесс развития мышления в этом возрасте непосредственно воздействуют социальные факторы. В этом мы видим прямое подтверждение того, что главные успехи в развитии мышления подросток совершает в форме культурного развития мышления.

Не биологическое развитие интеллекта, но овладение исторически сложившимися синтетическими формами мышления составляет главное содержание этого возраста. Вот почему ряд монографий, на которые ссылается Кро, показал, что процесс интеллектуального созревания в разных социальных слоях представляет глубоко различные картины. Внешние факторы, формирующие интеллектуальное развитие, получают в переходном возрасте решающее значение: интеллект приобретает такие способы действия, которые являются продуктом социализации мышления, а не его биологической эволюции. Кро, как мы увидим дальше, устанавливает, что субъективные и наглядные образы начинают исчезать около 15—16 лет. По мнению автора, главнейшей причиной этого является развитие языка подростка, социализация его речи и развитие абстрактного мышления. Наглядные основы речи исчезают. Представления, лежащие в основе слов, теряют свое определяющее значение. У ребенка наглядное переживание определяет содержание, а часто и форму речевого выражения. У взрослого речь гораздо больше опирается на собственные основы. В словах-понятиях она имеет свой материал в грамматике и синтаксисе, свои нормальные законы формирования. Язык все более и более отделяется от наглядных представлений, становится в значительной степени более автономным. Этот процесс автономизации речи происходит преимущественно в переходном возрасте, полагает Кро.

Э. Иенш, автор исследований по эйдетизму, правильно указывает на то, что и в историческом развитии человечества при переходе от примитивного мышления к развитому речь сыграла решающую роль как средство освобождения от наглядных образов.

Замечателен в этом отношении указываемый Кро факт, что у глухонемых детей эйдетические образы обнаруживаются и тогда, когда у их слышащих сверстников они почти исчезают. Это неопровержимо свидетельствует о том, что убывание эйдетических образов происходит под влиянием развития речи.

В связи с этим стоит и другая черта мышления в переходном возрасте — перенос внимания подростка к своей внутренней жизни и переход от конкретного к абстрактному. Постепенное внедрение абстракции в мышление подростка является центральным фактором в развитии интеллекта в переходном возрасте. Однако, как правильно указывает Кро, изолирование отдельных свойств из комплекса вещей доступно уже ребенку раннего возраста. Когда под абстракцией понимается обычно изолирующее внимание, мы должны говорить об изолирующей абстракции, которая доступна уже животному; говорить о том, что такого рода абстракция

является приобретением переходного возраста, не приходится.

От изолирующей абстракции надо отличать генерализирующую абстракцию. Она возникает тогда, когда ребенок соподчиняет ряд конкретных предметов одному общему понятию. Но и такого рода понятие ребенок образует и употребляет чрезвычайно рано. Очевидно, и это не составляет того нового, что завоевывает мышление подростка. Генерализирующая абстракция приводит ребенка к мышлению о таких содержаниях, которые недоступны наглядному восприятию. Когда говорят: подросток впервые завоевывает для себя мир абстрактного, то это утверждение, по словам Кро, не надо понимать в том смысле, что только в этом возрасте становится доступной указанная выше форма абстракции.

Гораздо более важно подчеркнуть другое: подростку, как правило, становятся доступны осмысленные взаимные отношения подобных абстрактных понятий. Не столько сами по себе отдельные отвлеченные признаки, сколько связи, отношения и взаимозависимости признаков становятся доступны в этом возрасте. Подросток устанавливает отношения между понятиями. С помощью определения он находит новые понятия.

Ошибкой Кро нам представляется его мнение, что употребление пословиц и отвлеченных выражений, данных в наглядной форме, является переходной ступенью от конкретного к абстрактному мышлению. Кро считает, что эта форма обычно не замечалась исследователями, между тем она является конечной ступенью развития абстрактного мышления для многих людей.

Как мы говорили и постараемся подробно выяснить дальше, сплетение абстрактного и конкретного еще недоступно ребенку и является вовсе не переходной формой от конкретного к абстрактному мышлению, а своеобразной формой изменения конкретного мышления, формой, возникающей уже на основе абстрактного, подобно тому как, по выражению Потебни, умение думать без слов определяется все же в конечном счете словом. То же самое относится и к логическим умозаключениям.

Хотя эти умозаключения, как показал Г. Дейхлер, обнаруживаются уже у 4-летнего ребенка, но у него они еще полностью основываются на наглядном или схематическом соединении посылок и их содержания. Пониманию ребенка еще недоступна логическая необходимость полученного результата, как и весь путь логического размышления. К этим операциям нормальный ребенок становится способен только в период полового созревания. Такое разумное понимание логически-грамматического мышления наступает только в эту пору. У ребенка овладение грамматикой основывается главным образом на чувстве языка, на речевых навыках, на образовании аналогий. С полным основанием Кро сближает эти успехи в мышлении подростка с его успехами в области математики. Он констатирует, что действительно осмысленное течение доказательств и самостоятельное раскрытие математических правил и положений возможны только в переходном

возрасте. С этими особенностями формального мышления связывается и серьезное изменение в содержании мышления подростка. Задача самопознания, подготавливаемая пониманием других людей и овладением категорией психологического, приводит подростка к тому, что его внимание все более и более направляется в сторону внутренней жизни. Разделение внутреннего и внешнего мира становится для подростка необходимостью в связи с теми потребностями, с теми задачами, которые выдвигает перед ним развитие. По мнению Кро, задача создания жизненного плана требует чем дальше, тем больше отделения существенного от несущественного. Без логической оценки это неосуществимо. Поэтому понятно, что развитие высших форм интеллектуальной деятельности столь важно в переходном возрасте. Подлинное, соотносящееся, абстрактное мышление выступает все решительнее.

Оно возникает, конечно, не сразу. Еще до того ребенок умел воспринимать наглядно данные, относительно сложные связи вещей, значений, действий. Он был в состоянии понимать и применять абстракции различного рода. Переходный возраст приносит с собой только способность осмысленного соотнесения абстрактных понятий и общего содержания. Вместе с этим развиваются истинные логические способности. Кро повторяет, что на развитие этого мышления решающее влияние оказывает средовое окружение ребенка. В крестьянской среде, по наблюдению автора, мы находим часто взрослых, которые не поднялись над интеллектуальным уровнем школьника. Их мышление движется всю жизнь в сфере наглядного, никогда не переходя к специфически логическому мышлению и к его абстрактным формам.

Поскольку по окончании школы подросток вступает в такое окружение, которое не владеет высшими формами мышления, естественно, что он и сам не достигает высокой ступени развития, хотя обнаруживает хорошие задатки. Нельзя решительнее подтвердить то, что образование понятий является продуктом культурного развития интеллекта и зависит в конечном счете от среды.

В различных сферах практической жизни встречаются совершенно различные способы приложения интеллектуальной деятельности, которые, с одной стороны, определяются господствующей структурой жизненной сферы, а с другой — особенностями самого индивида.

Самым важным выводом Кро нам представляется вывод относительно центрального значения интеллектуального развития для всего переходного возраста. Интеллект играет у подростка решающую роль. Даже при выборе той или иной профессии в широкой степени применяются процессы типичной интеллектуальной природы. Вместе с Е. Ляу (E. Lau, 1925) Кро утверждает, что именно у подростка чрезвычайно сильно влияние интеллекта на волю. Продуманные и осознанные решения играют в его цело-

стном развитии гораздо большую роль, чем, как обычно принято думать, влияние переоценки возрастающей эмоциональности.

Центральное значение интеллектуального развития и его ведущую роль мы постараемся подробно выяснить в следующей главе.

Пользуясь методом генетических срезов и их сравнительного изучения, мы могли установить не только то, чего нет в первом школьном возрасте и что появляется в переходном, но и ряд механизмов, с помощью которых развивается центральная функция всего возраста — образование понятий.

Мы видели, какую решающую роль в этом процессе играет интроспекция, осознание собственных процессов поведения и овладение ими, перенесение форм поведения, возникающих в коллективной жизни подростка, во внутреннюю сферу личности и постепенное вращивание новых способов поведения, перенесение вовнутрь ряда внешних механизмов и социализация внутренней речи и, наконец, труд как центральный фактор всего интеллектуального развития.

Мы могли, далее, установить то значение, которое имеет приобретение новой функции — образования понятий — для всего мышления подростка. Мы показали, что если в мышлении представлены предметы в неподвижном и изолированном виде, то понятие в действительности обедняет его содержание. Если же допустить, что предмет раскрывается в связях и опосредствованиях, в отношениях с остальной действительностью и в движении, мы должны заключить, что мышление, овладевающее понятиями, начинает овладевать сущностью предмета, раскрывает его связи и отношения с другим предметом, начинает впервые соединять и соотносить разные элементы своего опыта, и тогда раскрывается связная и осмысленная картина мира как целого.

Простейшим примером тех изменений, которые понятие вносит в мышление подростка, может служить понятие числа.

38

Мы хотели бы на наглядном примере показать, что нового вносит в познание действительности мышление в понятиях по сравнению с конкретным или наглядным мышлением. Для этого стоит только сравнить то понятие числа, которое создается обычно у культурного человека, с тем числовым образованием, основанным на непосредственном восприятии количества, которое господствует у примитивных народов. Точно так же и у ребенка раннего возраста восприятие количества основывается на числовых образах, на конкретном восприятии формы и величины данной группы предметов. При переходе к мышлению в понятиях ребенок освобождается от чисто конкретного числового мышления. Вместо числового образа выступает числовое понятие. Если сравнить понятие числа с числовым образом, с первого взгляда может показаться, что оправдываются положения формальной логики относительно большей бедности содержания, заключенного

в понятии, по сравнению с богатством конкретного содержания, заключенного в образе.

На самом деле это не так. Понятие не только исключает из своего содержания ряд моментов, свойственных конкретному восприятию, но оно также впервые раскрывает в конкретном восприятии ряд таких моментов, которые непосредственному восприятию или созерцанию вообще недоступны, которые привносятся мышлением, выделяются с помощью переработки данных опыта и синтезируются в единое целое с элементами непосредственного восприятия.

Так, всякое числовое понятие, например понятие «7», включается в сложную систему счисления, занимает в ней определенное место, и когда это понятие найдено и обработано, то вместе с тем даны и все сложные связи и отношения, существующие между данным понятием и остальной системой понятий, в которую оно включено. Понятие не только отражает действительность, но и систематизирует ее, включает данные конкретного восприятия в сложную систему связей и отношений и раскрывает эти связи и отношения, недоступные для простого созерцания. Поэтому многие свойства величин становятся ясными и ощутимыми только тогда, когда мы начинаем мыслить их в понятиях*.

Как правило, указывают, что даже число имеет ряд качественных особенностей. Девять есть квадрат трех, оно делится на три, оно занимает определенное место и может быть поставлено в определенную связь с любым другим числом. Все эти свойства числа: его делимость, отношение к другим числам, его построение из более простых чисел—раскрываются только в понятии числа.

Исследователи, например Г. Вернер, очень часто для уяснения особенностей примитивного мышления обращаются к числовым понятиям, которые наиболее наглядно вскрывают эти особенности. Так же поступает и М. Вертгаймер[59], когда пытается проникнуть в особенности первобытного мышления с помощью анализа числовых образов. Нам представляется тот же прием вполне удовлетворительным для того, чтобы вскрыть и обратное качественное своеобразие мышления в понятиях и показать, как понятие бесконечно обогащается элементами опосредованного знания о предмете, поднимая и самое его созерцание на новую высоту.

Ограничимся анализом примера, ясно показывающего, какую систематизирующую и упорядочивающую функцию выполняет мышление в понятиях в познании действительности. Если для

* «Гегель вполне прав *по существу* против Канта. Мышление, восходя от конкретного к абстрактному, не отходит—если оно *правильное...* *от* истины, а подходит к ней. Абстракция *материи, закона* природы, абстракция *стоимости* и т. д., одним словом, *все* научные (правильные, серьезные, не вздорные) абстракции отражают природу глубже, вернее, *полнее.* От живого созерцания к абстрактному мышлению *и от него к практике*—таков диалектический путь познания *истины,* познания объективной реальности» (В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 29, с. 152—153).

ребенка школьного возраста слово означает фамилию вещи, то для подростка слово означает понятие вещи, т. е. ее сущность, законы ее построения, связь ее со всеми остальными вещами и ее место в системе уже познанной и упорядоченной действительности.

39

Переход к систематическому развитию опыта и познания отмечают ряд исследователей, которые пользуются методом описания картины для определения характера детского наглядного мышления. Характер мышления ребенка школьного возраста Ж. Пиаже обозначает с помощью термина «рядоположение», который обозначает слабость синтеза, объединений в мышлении ребенка. Подобно тому как ребенок не объединяет одновременно всех признаков, заключенных в понятии, а мыслит попеременно то один, то другой признак как эквивалентный содержанию понятия в целом, так точно он не упорядочивает, не приводит в систему строй своих мыслей, а как бы кладет их рядом одна с другой, не соединяя.

В мышлении ребенка, как говорит Пиаже, господствует логика действия, но не логика мыслей. Одна мысль связана с другой так, как одно движение руки вызывается другим и связывается с ним, но не так, как строятся мысли, иерархически подчиненные одной главной. Ж. Пиаже и Р. Россело[60] в последнее время применили метод описания картин, исследуя развитие мышления ребенка и подростка. Эти исследования показали, что только к началу подросткового возраста ребенок переходит от стадии перечисления отдельных признаков к стадии интерпретации, т. е. объединения наглядно воспринимаемого материала с элементами мышления, которые ребенок привносит в картину от себя.

Формы логического мышления — основное средство описания картины. Формы логического мышления как бы упорядочивают материал восприятий. Подросток начинает мыслить, воспринимая; его восприятие превращается в конкретное мышление, оно интеллектуализируется. К. Бернс исследовал понятия у 2000 детей в возрасте от 6 до 15 лет с помощью метода определения. Результаты его исследования отражены в табл. 3, из которой видно, что за этот период больше чем в $2\frac{1}{2}$ раза падает количество целевых и функциональных определений, уступая место логическому определению понятия.

М. Фогель (M. Vogel, 1911) установил, что отношения, находимые подростком с помощью мышления, возрастают при приближении к переходному возрасту. В частности, суждения, относящиеся к причинам и следствиям, увеличиваются больше чем в 11 раз при переходе от школьного к подростковому возрасту. Эти данные особенно интересны в связи с тем допричинным мышлением, которое установил Пиаже как особенность первого школьного возраста.

В основе допричинного мышления лежит эгоцентрический характер детского интеллекта, приводящий к смешению механической причинности с психологической причинностью. Допричинность есть, по мнению Пиаже, переходная стадия между мотивацией, целевым основанием явлений и причинным мышлением в собственном смысле слова. Причины явления часто смешиваются у ребенка с намерением, и случается, по словам Пиаже, так, как если бы природа была продуктом или, вернее, дублетом мыслей, в которых ребенок искал в каждый момент смысла и намерения.

Таблица 3

Возраст, лет	Целевые и функциональные определения понятий, %
6	79
7	63
8	67
9	64
10	57
11	44
12	34
13	38
14	38
15	31

Исследования Г. Ролоффа показали, что функция определения понятия усиленно растет у ребенка между 10—12 годами, к моменту наступления переходного возраста. Это находится в связи с развитием логического мышления у подростка. Мы уже приводили мнение Э. Меймана относительно позднего появления умозаключений у ребенка (около 14 лет). Г. Шюслер, который оспаривает мнение Меймана, относит усиление этого процесса к 11—12 и 16—17 годам. Г. Ормиан относит начало формального мышления к 11 годам.

Как ни относиться к этим исследованиям, одно остается совершенно ясным: согласно всем этим, несколько разноречивым с внешней стороны данным, мышление в понятиях и логическое мышление развиваются у ребенка относительно поздно: только к началу переходного возраста это развитие делает свои главные шаги.

Е. Моншамп и Е. Мориц в последнее время снова исследовали мышление ребенка и подростка с помощью описания картин. Весь процесс развития исследователи делят на семь стадий. В отличие от обычных опытов, которые ограничивались описанием элементарных картин, доступных пониманию ребенка уже в раннем возрасте, новые исследования устанавливают как последнюю стадию наглядного мышления стадию точного синтеза, который доступен лишь половине взрослых культурных людей и который предполагает не среднюю, но повышенную интеллектуальную одаренность.

Время полового созревания, согласно этим данным, характеризуется тем, что типической формой мышления детей интересующего нас возраста оказывается частичный синтез, т. е. уяснение общего смысла картины, достигаемое обычно на шестой стадии развития. Эти же данные показывают, в какой мере развитие ребенка и продвижение его по стадиям определяется социально-культурными условиями. При сравнении учащихся из народных школ с учащимися из привилегированных школ обнаруживаются существенные различия: в то время как 78% детей из привилеги-

рованных школ достигают шестой стадии уже в 11 лет, приблизительно такой же % учащихся народных школ достигает этой стадии в 13—14 лет.

Исследования Г. Энг (H. Eng, 1914), которая пыталась выяснить развитие понятий с помощью метода определений, также показали, что это развитие делает значительный успех начиная с 12-го года. К 14 годам количество правильных ответов увеличивается почти в 4 раза по сравнению с 10 годами.

В последнее время Г. Мюллер исследовал логические способности подростков с помощью двух тестов. От подростков требовалось установить отношение между понятиями и подыскать новые понятия, стоящие в определенном отношении к заданному. Распределение решений этих задач по годам показало, что логическое мышление становится господствующей формой у мальчиков с 13, у девочек с 12 лет.

40

В заключение остается указать, что развитие мышления так долго служило объектом нашего исследования потому, что мы не можем рассматривать его в переходном возрасте как один из частичных процессов развития в ряду других таких же частичных процессов. Мышление в этом возрасте не является одной из функций в ряду других. Развитие мышления имеет центральное, ключевое, решающее значение для всех остальных функций и процессов. Мы не можем яснее и короче выразить ведущую роль интеллектуального развития по отношению ко всей личности подростка и ко всем его психическим функциям, чем сказав, что приобретение функции образования понятия составляет главное и центральное звено во всех изменениях, происходящих в психологии подростка. Все остальные звенья этой цепи, все остальные частные функции интеллектуализируются, преобразуются, перестраиваются под влиянием тех решительных успехов, которых достигает мышление подростка.

В следующей главе мы постараемся показать, как низшие, или элементарные, функции, являющиеся в генетическом, функциональном и структурном отношениях более примитивными, ранними, простыми и независимыми от понятий процессами, перестраиваются на новой основе под влиянием мышления в понятиях, как они включаются в качестве составных частей, в качестве подчиненных инстанций в новые сложные сочетания, создаваемые мышлением на основе понятий, как, наконец, под влиянием мышления закладываются основы личности и мировоззрения подростка.

Глава одиннадцатая

РАЗВИТИЕ ВЫСШИХ ПСИХИЧЕСКИХ ФУНКЦИЙ В ПЕРЕХОДНОМ ВОЗРАСТЕ[61]

1

Развитие высших психических функций в переходном возрасте обнаруживает чрезвычайно ясно и отчетливо основные закономерности, характеризующие процессы развития нервной системы и поведения.

Один из основных законов развития нервной системы и поведения заключается в том, что по мере развития высших центров, или высших образований, низшие центры, или низшие образования, уступают существенную часть своих прежних функций новым образованиям, перенося эти функции вверх, так что тем самым задачи приспособления, которые на более низких ступенях развития осуществляются низшими центрами, или низшими функциями, на высших ступенях начинают осуществляться высшими функциями.

При этом, однако, низшие центры, по словам Э. Кречмера[62], не просто отходят в сторону с постепенным образованием высших центров, но работают далее в общем союзе, как подчиненная инстанция под управлением высших (в истории развития более молодых), так что при неповрежденной нервной системе обычно их нельзя рассматривать отдельно.

Только в болезненном состоянии, говорит Кречмер, если высшие центры функционально слабы или отделены от подчиненных центров, общая функция нервного аппарата не просто прекращается, но подчиненная инстанция становится самостоятельной и показывает нам элементы своего древнего типа функционирования, которые остались у нее. Этот общий невробиологический закон Кречмер формулирует следующим образом: если внутри психомоторной сферы действие высшей инстанции становится слабым функционально, то делается самостоятельной ближайшая низшая инстанция с собственными примитивными законами.

Эти три основные закономерности, наблюдающиеся в развитии нервной системы, именно: сохранение в виде отдельных ступеней низших центров, переход функций вверх и эмансипация низших центров при заболевании—полностью находят соответствие и в истории развития психических функций. В частности, все психическое развитие в переходном возрасте представляет собой пример конкретного выражения этих трех основных закономерностей.

Как мы уже говорили, основное содержание развития в этом возрасте составляет изменение психологической структуры лично-

сти подростка, изменение, состоящее в переходе от элементарных и низших процессов к созреванию высших. Высшие функции развиваются по совершенно другим законам, чем элементарные, или низшие, функции. Их развитие не протекает параллельно развитию мозга, появлению в нем новых частей или разрастанию старых. Они обнаруживают другой тип развития, другой тип психической эволюции. Эти высшие функции, являющиеся продуктом исторического развития поведения, возникают и оформляются в переходном возрасте в прямой зависимости от среды, слагаясь в процессе социально-культурного развития подростка. Они строятся обычно не рядом с элементарными функциями, как новые члены в том же ряду, и не над ними, как высший этаж мозга над низшим, они строятся по типу возникновения новых сложных сочетаний элементарных функций, путем возникновения сложных синтезов.

Мы знаем, что всякий сложный психический процесс, лежащий в основе высших функций, представляет собой, по выражению Кречмера, более чем сумму элементов, из которых он возник. Он, по словам Кречмера, в основе нечто новое, совершенно самостоятельное психологическое образование, твердое единство, которое несводимо к своим элементам. Этот закон самостоятельности более высоких синтезов есть основной невробиологический закон, который может быть прослежен от простейших рефлекторных процессов до образования абстракций в мышлении и языке.

Только рассматривая высшие психические функции как продукт подобных синтезов, мы научаемся правильно распознавать их отношение с низшими, или элементарными, процессами, достаточно уже развитыми при наступлении полового созревания. Эта связь двоякая. С одной стороны, высшие функции возникают не иначе, как на основании низших: в конечном счете они представляют собой не физиологические процессы нового сорта, а известное сложное сочетание, сложный синтез тех же элементарных процессов. В этом смысле нам кажутся ложными попытки многих современных психологов игнорировать связь высших процессов с низшими и устранить из психологии закономерности, характеризующие судьбу и развитие элементарных функций. По правильному замечанию Кречмера, необходимость понятия ассоциации оказывается ясной в обработке многих проблем более высокой психологии, например психологии детских мыслей, начинающегося интеллекта, потока идей. Теория построения более высокой психической жизни без ассоциативной подстройки совершенно немыслима.

Незакономерна также попытка свести высшие функции, как это делает Э. Торндайк, к простым ассоциациям, только увеличенным в количестве. Столь же неправомерно игнорировать закон самостоятельности более высоких синтезов. Все психические новообразования, которые мы можем констатировать у подростка, имеют в основе это сложное и двойственное по существу

отношение между элементарными и высшими процессами.

В сущности это отношение, эмпирически найденное современной психоневрологией и подсказанное ей изучением развития нервной системы, не представляет чего-либо нового с точки зрения диалектической логики. Гегель напоминает двоякое значение немецкого слова «снимать». Под ним мы понимаем, говорит он, во-первых, «устранять», «отрицать», и мы говорим согласно этому: «закон, учреждение отменены, упразднены». Но оно означает также «сохранить», и мы говорим в этом смысле, что нечто сохранено. Эта двойственность в словоупотреблении не должна рассматриваться как случайная. Она отражает реальное, объективное отношение, лежащее в основе процесса развития, в котором каждая высшая ступень отрицает низшую, но отрицает, не уничтожая ее, а заключая в себе как снятую категорию, как свой составной момент.

Вся история психического развития в переходном возрасте состоит из этого перехода функций вверх и образования самостоятельных высших синтезов. В этом смысле в истории психического развития подростка господствует строгая иерархия. Различные функции (внимание, память, восприятие, воля, мышление) не развиваются рядом друг с другом, как пучок веток, поставленных в один сосуд; они не развиваются даже, как связанные между собой общим стволом различные ветки единого дерева. В процессе развития все эти функции образуют сложную иерархическую систему, где центральной, или ведущей, функцией является развитие мышления, функция образования понятий. Все остальные функции вступают в сложный синтез с этим новым образованием, они интеллектуализируются, перестраиваются на основе мышления в понятиях.

По существу перед нами возникают совершенно новые функции, обладающие иными закономерностями, чем их элементарные предшественницы, и только то обстоятельство, что низшие функции передали часть своей деятельности вверх, высшим, приводит нередко к тому, что высшую, логическую, память сближают с элементарной, механической, памятью и видят в первой прямое продолжение последней, рассматривая обе как лежащие на одной и той же генетической прямой. Так точно переход функций вверх приводит к тому, что высшее, или произвольное, внимание сближают с элементарным, непроизвольным, вниманием и рассматривают его как прямое продолжение последнего.

Мы постараемся показать, как возникает ряд новых высших синтезов, новых высших функций, которые заключают в себе соответствующие элементарные функции в качестве подчиненных инстанций, как снятую категорию и которые получили от этих последних часть их деятельности, перенесенную вверх.

2

Мы начнем с функции восприятия. В известном смысле эта функция рассматривается обычно как самая ранняя в истории психического развития ребенка. Воспринимать ребенок начинает раньше, чем он умеет обращать внимание, запоминать, мыслить. Эта самая ранняя функция поэтому рассматривается как функция элементарная, процессы ее эволюции обычно скрыты от непосредственного наблюдения. Между тем в новой психологии все больше и больше разрушается легенда, гласящая, что восприятие вообще не развивается, что оно с самого начала, уже у младенца, функционирует так, как впоследствии у взрослого человека, что в процессе всеобщего изменения психических функций восприятие обладает привилегией не развиваться, не изменяться, а оставаться самим собой. На самом деле восприятие младенца так же мало напоминает восприятие взрослого человека, как мало похожи память или мышление на этих двух ступенях развития.

На каждой новой возрастной ступени восприятие качественно изменяется, и в переходном возрасте научный анализ открывает те сложные изменения, ту сложную перестройку, которые происходят там. Мы не можем сейчас даже схематически набросать историю развития восприятия в его главнейших моментах. Для нашей цели совершенно достаточно указать в самых кратких чертах два основных типа изменений, которые происходят в этой функции в процессе ее развития. Первый тип изменений мы могли бы назвать первичной переработкой или первичными синтезами восприятия. Сюда относится развитие таких свойств восприятия, как относительное постоянство величины воспринимаемых предметов, их формы, цвета. Все эти моменты варьируют в зависимости от ряда случайных условий нашего восприятия, и только постепенно вырабатывается постоянство восприятия, которое возникает благодаря сложному сплаву процессов восприятия с процессами памяти.

Если мы будем смотреть на карандаш, поставив его перед глазами, а затем отнесем его на расстояние, в 10 раз большее, изображение на сетчатке глаза также уменьшится в 10 раз. Оно будет равно тому изображению, которое дал бы карандаш, в 10 раз меньший, рассматриваемый на прежнем расстоянии. Однако карандаш, отнесенный на расстояние, в 10 раз большее от глаза, не представляется нам уменьшившимся в 10 раз. Мы умеем отличать его величину от величины в 10 раз более короткого карандаша, помещенного перед самыми глазами.

Так же точно, как отметил уже Э. Геринг[63], кусок угля в полдень отражает в 3 раза больше света, чем кусок мела на рассвете. Несмотря на это, мел и на рассвете кажется белым, а уголь и в полдень остается черным. Так точно при восприятии одного и того же предмета с совершенно разных сторон, под разными углами зрения его форма всегда кажется нам постоян-

ной, хотя реальное отражение этой формы на сетчатке глаза бесконечно варьируется.

Откуда возникает постоянство нашего восприятия, его независимость от случайных изменчивых условий? Уже Г. Гельмгольц[64] высказал предположение, что здесь действуют бессознательные умозаключения. Более поздние исследования показали, что здесь имеют место сложные процессы соединения, сплава наличных раздражений и раздражений, воспроизводимых по памяти, и что реальный процесс восприятия всегда заключает в себе известный корректив, вносимый в него памятью. Глядя на предмет, мы не только воспринимаем его, но и вспоминаем. За процессом восприятия стоит в сущности сложный процесс объединения наличных ощущений и эйдетических образов.

Мы не станем сейчас подробно рассматривать механизм развития постоянства нашего восприятия, так как эти процессы характерны более для детского, чем для переходного возраста. В общем они заканчиваются до наступления полового созревания, и психология подростка может исходить из них как из готового данного. Другие процессы, которым подвергается восприятие, можно назвать по сравнению с этими процессами вторичной переработкой, или процессами вторичных синтезов в области восприятия. Здесь происходит сближение восприятия с мышлением, связь восприятия с речью.

Только в последнее время изучено сложное влияние процессов речи на наглядное восприятие ребенка. Оказалось, что процессы развития речи и речевого мышления перерабатывают сложнейшим образом наглядное восприятие ребенка, перестраивая его на новой основе, в частности, в переходном возрасте вместе с образованием понятий происходит изменение старых пропорций, старого соотношения наглядных и не наглядных, конкретных и абстрактных моментов в сфере восприятия.

Для того чтобы пояснить роль речи и речевого мышления в восприятии, сошлемся на собственные опыты, которые тесно связаны с приведенными выше исследованиями восприятия подростка методом описания картинки. Как известно, этот метод давно введен в психологию и используется обычно для того, чтобы установить развитие восприятия ребенком действительности. На картинке ребенок видит ту или иную частицу знакомой ему действительности. По тому, как ребенок воспринимает и описывает эту картинку, мы можем составить себе представление о том, как он воспринимает действительность в целом, какие закономерности господствуют в его восприятии. Как известно, В. Штерн и другие авторы установили, если судить по описаниям ребенком картинок, четыре основные стадии, через которые проходит развитие его восприятий. Вначале ребенок просто перечисляет отдельные предметы, изображенные на картинке, затем называет действия, производимые этими предметами, еще позже в его описании начинают встречаться признаки, которые он истолковывает и благодаря которым он в описании картинки сливает то, что

видит, с тем, что знает относительно изображенного, и, наконец, этот процесс завершается описанием картинки как целого, установлением отношений между различными ее частями. Соответственно этому различают четыре стадии в развитии восприятия ребенка: предметности, действия, качества и отношений. Согласно этому положению, ребенок 3 лет воспринимает мир как совокупность отдельных предметов, позже он воспринимает действительность как совокупность действующих предметов и лиц, еще позже он переходит к соотносящему мышлению и воспринимает действительность как связное целое. Так рисуют ход развития детского восприятия и многие другие современные психологи.

Если бы мы основывались на методике описания картинок, мы были бы приведены к таким же точно выводам. Однако эти выводы вступают в серьезное противоречие с тем, что нам известно о развитии детского восприятия из других источников. Так, мы знаем, что ребенок уже очень рано воспринимает деятельность, действия, которые выделяются для него из всей остальной массы восприятий. Движущийся предмет выделяется в восприятии ребенка чрезвычайно рано. Поэтому мало вероятно, что ребенок раньше воспринимает действительность как совокупность предметов, чем начинает обращать внимание на действия и воспринимать их.

Далее, в психологии восприятия давно уже поколебалось представление, что развитие восприятия идет от части к целому и строится из отдельных элементов, как дом из отдельных кирпичей. Уже примитивное восприятие животных обнаруживает противоположный путь развития. Первоначальное диффузное целостное восприятие всей данной ситуации предшествует отчетливому восприятию ее отдельных частей. Так же точно новые опыты Г. Фолькельта[65] и других показали, что и у ребенка в самом раннем возрасте восприятие целого предшествует восприятию частей; не целое складывается из отдельных ощущений, но отдельные ощущения дифференцируются и выделяются из первоначального целого восприятия. Снова резкое противоречие с только что приведенной схемой, согласно которой восприятие ребенка движется от отдельных предметов к улавливанию целого.

Наконец, специальные исследования В. Элиасберга и других показали, что ребенок в чрезвычайно раннем возрасте способен устанавливать ряд связей, зависимостей, отношений. Изучение синкретизма в детском мышлении также показало, что не разрозненность элементов, а бессвязная связность мыслей, глобальные, подобные клубку сплетения впечатлений, сложные по составу синкретические образы характеризуют детское мышление на самых ранних ступенях. Все вместе взятое заставляет нас усомниться в том, чтобы путь развития детского восприятия, устанавливаемый традиционной психологией, соответствовал действительности.

Мы попытались экспериментально проверить эту схему следующим образом. В экспериментах мы предлагали детям в первый

раз рассказать, что изображено на картинке, а в другой раз, ничего не рассказывая, играть в то, что там нарисовано. Сравнивая речевую и игровую передачу содержания картинки одним и тем же ребенком, мы могли установить, что дети, находящиеся на предметной стадии восприятия и просто перечисляющие отдельные части картинки, передают в игре содержание картинки как целое. Мы могли установить, таким образом, что и восприятие картинки не представляет исключения из общего правила, согласно которому развитие восприятия идет от целого к частям.

Вместе с тем перед нами встает другой, чрезвычайно интересный и сложный вопрос, от разрешения которого зависит и правильное понимание перемен в восприятии подростка. Этот вопрос следующий: почему ребенок, воспринимающий картинку как целое и передающий это целое в игре, вступает на путь анализа и перечисления частей тогда, когда к восприятию картинки присоединяется речь? Ответ на вопрос сводится к тому, что речь, включаясь в процессы наглядного восприятия ребенка, не протекает параллельно этим процессам, как побочный ряд реакций, как аккомпанемент, сопровождающий основную мелодию. Напротив, речь, сплетаясь с процессами наглядного восприятия, образует новые и сложные синтезы, перестраивая эти процессы на новой основе.

Достаточно самого беглого анализа, чтобы увидеть, что речь видоизменяет восприятие. Она направляет внимание в известную сторону, чрезвычайно сокращает воспринимаемую ситуацию, давая как бы стенографическую запись воспринимаемого. Она автоматически анализирует воспринимаемое, разлагая его на предметы, действия. Далее, она синтезирует воспринимаемое, отображая видимые связи в форме речевого суждения. Когда ребенок говорит: «Мальчик бежит», глядя на картинку, изображающую бегущего мальчика, то он этим самым бесконечно сокращает видимую ситуацию, анализирует ее, ибо он не воспринимает отдельно мальчика и отдельно то, что он бежит, но выражает то и другое с помощью слов. Сочетая эти слова в суждения, он вкладывает определенный смысл в воспринимаемое.

Так сливаются процессы мышления и процессы восприятия, так интеллектуализируется восприятие, так оно превращается в наглядное мышление. В этом смысле совершенно прав К. Бюлер, который настаивает на теснейшей связи между речью и мышлением и показывает, как известная речевая схема становится вместе с тем и схемой мышления. С полным правом можно утверждать, полагает Бюлер, что речь думает за человека.

Изолированные объекты восприятия приобретают благодаря мышлению связь, они становятся упорядоченными, приобретают смысл — прошедшее и будущее. Речь, таким образом, приводит к осмысливанию восприятия, к анализу действительности, к образованию высшей функции на месте элементарной.

Если мы обратимся к восприятию взрослого человека, мы увидим, что оно представляет собой не только сложный синтез

наличных впечатлений и образов памяти, но в основе его лежит сложный синтез процессов мышления с процессами восприятия. То, что мы видим, и то, что мы знаем, то, что мы воспринимаем, и то, что мыслим, сливается воедино, и когда мне кажется, что я вижу ряд предметов, наполняющих мою комнату, то отождествление того, что я воспринимаю, и того, что я в действительности вижу, есть простая иллюзия. Я могу видеть размеры, форму, окраску этих предметов, но я не могу видеть, что это — *шкаф*, это — *стол*, это — *человек*.

Упорядоченное и осмысленное восприятие, связанное с речевым мышлением, является таким сложным продуктом нового синтеза, где наглядные впечатления и процессы мышления влиты в единый сплав, который можно с полным основанием назвать наглядным мышлением. В отличие от развитого мышления взрослого человека мышление ребенка совершенно иначе объединяет, упорядочивает и осмысливает воспринимаемое. Поэтому положение Э. Клапареда[66], который говорит, что ребенок видит иначе, чем взрослый, утверждение К. Коффки[67], что ребенок живет в другом мире, чем мы, взрослые, оказываются справедливыми в известном отношении. Развитое восприятие взрослого накладывает на действительность сетку упорядочивающих логических категорий. Это всегда осмысленное восприятие. Переход от восприятия к наглядному мышлению является частным случаем того перехода функций вверх, о котором мы говорили раньше.

Переход функции восприятия вверх не совершается сразу, скачком. Переход начинается чрезвычайно рано, в детском возрасте. Бюлер с полным основанием, анализируя детский рисунок, утверждает, что с того момента, как вещи приобретают имена, в сознании ребенка начинается образование понятий, и тогда на место конкретных образов вступают понятия, словесно сформулированное знание в понятиях начинает господствовать в памяти ребенка. Уже очень рано, как показывают рисунки ребенка, он отражает и передает не то, что он видит, но то, что знает. Его память не является уже складом для единичных образов, но представляет собой архив знания. Именно этим объясняются схематические, иногда «рентгеновские» рисунки ребенка, которые возникают часто без всякого обращения ребенка к наглядному образцу. Именно этим отличается уже мышление ребенка раннего возраста от мышления животных.

Современные логики и психологи, по мнению Бюлера, склонны считать, что высшие позвоночные животные уже обладают понятием, указывая, например, на то, что собака узнает своего хозяина в различной одежде и в разных ситуациях и преследует всякого зайца как зайца, несмотря на его различный внешний вид. Но в лучшем случае, полагает Бюлер, мы должны здесь говорить лишь о предшественниках наших понятий, потому что самое важное, именно имена, отсутствуют у животных.

Мы видим, таким образом, что восприятие ребенка уже сравнительно рано подвергается сложной переработке под влияни-

ем речи. Что же нового приносит с собой переходный возраст, что отличает в этом отношении восприятие подростка от восприятия ребенка? Мы располагаем чрезвычайно интересными исследованиями Ф. Бергера (F. Berger, 1929). Они посвящены проблеме категориального восприятия и его педагогическому значению. Важнейшим выводом исследования является положение, что воспринимающая и упорядочивающая функция психологических категорий выступают достаточно отчетливо в переживаниях и воспоминаниях ребенка только с наступлением полового созревания. Бергер задался целью выяснить, как в процессе восприятия развивается упорядочение и соотнесение всего множества внешних и внутренних впечатлений.

Детям от 10 до 17 лет без всяких словесных пояснений демонстрировали фильм. Исследовался процесс восприятия его содержания детьми различного возраста. Бергеру удалось установить, что еще у 10-летнего ребенка содержание чужой душевной жизни воспринимается недифференцированно, внешним образом, и только с 12—13 лет ребенок делает серьезные шаги на пути к пониманию чужой психологии. Это показывает, по словам Кро, что необходимые для восприятия чужой душевной жизни категории начинают функционировать лишь после первого школьного возраста.

Любопытно отметить как один из результатов этого исследования тот факт, что ребенок задолго до поступления в школу способен наблюдать не только отдельные предметы, но также и их свойства и изменения. Это проявляется чрезвычайно мало тогда, когда ребенку дают одну какую-нибудь картинку для описания. Создается иногда впечатление, будто ребенок воспринимает только вещественно конкретное и постепенно завоевывает для своего восприятия область действий, качеств или отношений. Таковы именно и были выводы Штерна, который в дошкольном возрасте признавал господство предметной стадии. Как показывают новые исследования, ребенок уже на самой ранней возрастной ступени воспринимает качество, отношение, действие. Кро пытается тем не менее найти оправдание для схемы Штерна: в определенные периоды, указываемые Штерном, те формы восприятия особенно отчетливо выступают на первый план, которые в сущности можно было наблюдать значительно раньше и которые, в частности, проявлялись в практическом поведении ребенка. Мы получаем при этом возможность судить о том, как развивается речевое овладение категориальной тканью действительности.

Мы видим, таким образом, что систематическая, упорядоченная, категориальная картина действительности возникает только в период полового созревания. Вместе с тем мы можем установить, что ребенок овладевает восприятием качества, отношения и действия задолго до поступления в школу. Перед нами вновь встает все тот же вопрос: что же отличает восприятие, или наглядное мышление, ребенка от восприятия подростка? Новое не в том, что восприятие впервые сближается с речью, превращаясь

в наглядное мышление. Это, как мы видели, происходит уже относительно рано. Новое заключается в том, что самое речевое мышление подростка переходит от комплексного типа к мышлению в понятиях, вместе с тем коренным образом изменяется и характер участия речевого мышления в восприятии подростка. Мы видели уже, говоря о мышлении, что слова ребенка и подростка относятся к одному и тому же кругу предметов. Их предметная отнесенность совпадает. Но за ними стоит совершенно разное значение. Для ребенка значение слова реализуется как комплекс конкретных предметов, сцепленных фактической связью, для подростка значение слова реализуется как понятие, т. е. как сложный образ предмета, отражающий его связи и отношения с действительностью, его сущность.

Таким образом, наглядное мышление подростка включает в себя абстрактное мышление, мышление в понятиях. Подросток не только осознает и осмысливает воспринимаемую им действительность, но и осмысливает ее в понятиях, т. е. для него в акте наглядного восприятия сложно синтезируется абстрактное и конкретное мышление. Он упорядочивает видимую действительность, не соотнося ее с прежде установленными комплексами, а с помощью выработанных в мышлении понятий. Категориальное восприятие возникает только в переходном возрасте. Мы могли бы сказать, что и ребенок и подросток *одинаково* соотносят воспринимаемое с системой связей, скрытой за словом, но сама эта система связей, в которую включается воспринимаемое, *глубоко различна* у ребенка и подростка, так же как различны комплекс и понятие; грубо говоря, ребенок, воспринимая, больше вспоминает, подросток—больше мыслит.

В этом смысле А. Гельб очень образно противопоставляет восприятие человека восприятию животного. Он говорит, что для животного существует не мир предметов, а мир объектов его действий. В различных ситуациях связи с различными действиями предметов должны представляться животному совершенно различными. Стакан, из которого пьют, и стакан, который катится по полу, являются для него двумя различными предметами, так как в обоих случаях это части различных ситуаций.

В опытах В. Келера мы находим яркое подтверждение такого изменения значения предмета в зависимости от разных конкретных ситуаций. Обезьяна, неоднократно достававшая высоко подвешенный плод с помощью ящика, на который она взбиралась как на подставку, тщетно пытается достать однажды висящий наверху плод непосредственно с земли и не прибегает к помощи ящика, на котором лежит другая обезьяна. Неверно было бы предположить, что обезьяна не замечает этого ящика, ибо, утомленная бесплодными попытками, она несколько раз приближается к нему и даже садится на него, но снова отходит. Так же неверно было бы предположить, что она в силу какой-нибудь причины забыла о своем обычном способе пользоваться ящиком. Как только ее подруга встает с ящика, обезьяна сейчас же схватывает его,

ставит на соответствующее место и достает с помощью ящика плод. К. Коффка говорит, что поведение обезьяны производит такое впечатление, как будто вещь, вырванная из своей обычной ситуации, только с величайшим трудом может быть перенесена в другое целое. Ящик, на котором лежит обезьяна,—это вещь для лежания, но не вещь для доставания плода.

Подобными примерами полны экспериментальные исследования над животными. Предмет не имеет значения вне конкретной ситуации. В разных ситуациях один и тот же предмет имеет различное значение, которое определяется его действенной функцией. Это же проявляется долгое время в определениях ребенка, когда он обозначает предметы по тем действиям, которые с ними производит. Только понятие позволяет освободиться от непосредственной ситуации, создать понятие о предмете. Вместе с расстройством мышления в понятиях, как мы увидим дальше, разрушается и мир предметного сознания. Мы можем сказать, что только с помощью слова ребенок познает вещи и только с помощью понятия он приходит к действительному и разумному познанию предмета.

А как животное, как ребенок до появления речи, как глухонемой ребенок? Есть ли у них познание действительности? Ребенок в первые годы жизни видит ситуацию, но не познает, не анализирует ее, не фиксирует; он не познает, а переживает ситуацию. Его познание—неотъемлемая часть непосредственного приспособления, оно не оторвано от действия, от аппетита. Ниже мы расскажем о больном, который узнавал назначение предметов и выполнял с ними разумные действия, когда его толкала на то жажда или голод, но который вне соответствующих ситуаций не узнавал этих предметов.

Познание, в смысле упорядоченного категориального восприятия, недоступно без речи. Слово вырывает вещь из процесса приспособления в целом, из ситуации, делает ее объектом познания. Конечно, зачатки познания, корни познания есть и у животных. Есть зачатки познания и до появления понятий, в синкретических образах, в комплексном мышлении. Но разумное познание становится доступным только тому, кто овладевает понятиями. Гельб резюмирует эту роль понятий для осмысленного восприятия действительности в следующем положении: «Для животного существует окружение (Umwelt), для человека—мир (Welt)».

3

Аналогичные изменения обнаруживает в переходном возрасте и память подростка. Вопрос о развитии памяти—один из самых запутанных и сложных вопросов психологии. Психология, не различающая истории развития низших и высших функций, полна противоречивых утверждений относительно развития памяти. Одни авторы полагают, что память усиленно развивается в переход-

ном возрасте, другие утверждают, что она обнаруживает известный упадок; третьи, наконец, устанавливают вершину ее развития значительно раньше и допускают, что память удерживается приблизительно на одном уровне в продолжение переходного возраста.

М. М. Рубинштейн говорит, что вопрос о развитии памяти в пору юности спорный. Многие, как Дж. Селли (1901), настаивают на том, что память переваливает в 12 лет через высший пункт. Другие подчиняют ее общему закону развития и считают, что она не составляет исключения из общего правила и достигает высшего расцвета в зрелую пору. Это значит, что она и в юности идет на повышение.

М. М. Рубинштейн высказывается в пользу второй точки зрения. Если бы даже память сама по себе была действительно в 12 лет в зените развития, полагает он, то, взятая в живом явлении, она находит столько поддержки в расширенном интересе, в ассоциативном обогащении, в большей волевой и эмоциональной устойчивости, в более последовательной логике и т. д. (в живом процессе все это имеет коренное значение), что ясно: память в юности не может без особых причин становиться слабее, а, наоборот, она слагается в большую силу.

Мы видим, что психология вынуждена ограничиться общими описаниями вместо фактического ответа на вопрос о развитии памяти в переходном возрасте, но самая постановка вопроса представляется правильной. Органические основы памяти, ее элементарные функции едва ли развиваются сколько-нибудь заметно к переходному возрасту. Они достигают апогея, видимо, значительно раньше 12 лет и не обнаруживают существенного движения вперед в интересующую нас пору. Но высшая, или логическая, память, возникающая на основе синтеза интеллекта и памяти,— истинное завоевание переходного возраста. Здесь мы имеем дело с явлением, аналогичным развитию восприятия.

Одно несомненно: ключ к пониманию развития памяти подростка надо искать не в тех изменениях, которые происходят внутри самой памяти, а в тех, которые охватывают отношения памяти с другими функциями, изменяя ее место в общей структуре психических процессов. Для того чтобы определить самое существенное изменение в памяти подростка, мы можем с помощью метода сравнительно-генетических срезов рассмотреть отношение между памятью и мышлением в первом школьном возрасте. Сравнительное изучение покажет нам, что отношение этих двух основных процессов сменяется на обратное при переходе от первого школьного возраста к подростковому.

В первом школьном возрасте, как и в раннем, интеллект в большой степени опирается на память. Мышление совершается еще главным образом с помощью припоминания. Анализ мыслительных операций вскрывает закономерности, характеризующие не столько мышление, сколько деятельность памяти. В последнее время мы имеем ряд прекрасных экспериментальных исследова-

ний, которые вскрывают существенную роль памяти в процессах мышления.

Не впадая в преувеличение, можно сказать, что примитивное мышление на ранних ступенях развития в онто- и филогенезе является в сущности только функцией памяти. Больше того, на примитивных ступенях память содержит в себе в недифференцированном виде три различные функции: запоминание, воображение и мышление.

В специальном исследовании наглядного мышления Шмиц поставила задачу выяснить отношение между интеллектом и эйдетической склонностью[68], этой наиболее яркой формой конкретной памяти, и роль памяти в наглядном мышлении ребенка. Она исходит из данных М. Циллиг (M. Zillig, 1917), установившей, что существуют определенные отношения между ясно выраженной эйдетической склонностью и невысоким интеллектом и даже между сильной эйдетической склонностью и слабоумием. Другие исследования показали, что высокая умственная одаренность также сочетается с эйдетическими задатками. О. Кро (O. Kroh, 1922) первым указал на то, что едва ли вообще между интеллектом и эйдетизмом может существовать однозначная корреляция. И действительно, исследование Шмиц показало, что между тем и другим не существует никакой однозначной связи и что эйдетизм может сочетаться с различными степенями умственной одаренности.

Для выяснения вопроса об отношении наглядного и не наглядного мышления чрезвычайно интересна проблема отношений между интеллектом и памятью. Если прямую связь между умственной одаренностью и эйдетическими склонностями невозможно установить, то остается гораздо более интересный вопрос: не существует ли определенного отношения между наглядными образами ясно выраженных эйдетиков и их мышлением?

Исследование Шмиц, на которое мы указывали, и посвящено этой проблеме. Оно охватило большое количество школьников на разных ступенях обучения и обнаружило интересные отношения между памятью и интеллектом. В общем это исследование, с нашей точки зрения, подтвердило высказанную нами мысль, что в эйдетических образах в нерасчлененном виде заключены начатки трех будущих самостоятельных функций: памяти, воображения и мышления. Все это у школьников еще действует в единстве, так что нельзя провести точной границы между тремя процессами, которые впоследствии выделяются в самостоятельные функции. Связь эйдетической склонности с деятельностью фантазии, установленная в свое время Циллиг, подтверждается также в исследовании Шмиц. Но оказывается, что и интеллектуальная деятельность эйдетиков проливает свет на происхождение интеллекта и его примитивные ступени.

Остановимся на исследовании, охватившем один из школьных классов мальчиков 10—11 лет. В классе было 53% эйдетиков. Детям давали для решения тесты, предназначенные для 10-

летнего возраста, из шкалы Бине — Бобертага[69]. Качественный анализ ответов и ошибок детей показал тесную связь между мышлением и памятью на этой ступени; во всех случаях ребенок, по выражению Шмиц, давал ответы на вопросы, имея в виду конкретный случай. Он вспоминал о какой-нибудь истории, сказке, картине, переживании. То, что могла исследовать Шмиц с помощью теста, представляет собой комплекс воспоминаний, из которого ребенок извлекал какой-нибудь компонент, годный для ответа. Например, на тест, что нужно делать, если опоздаешь к поезду, ребенок отвечает: «Надо переночевать на вокзале». Такой ответ кажется ложным, если рассматривать его с точки зрения мышления, но в основе его лежит следующее воспоминание. Ребенок с родителями попал во время путешествия в Кассель. Так как последний поезд на Марбург уже отошел, они должны были заночевать на вокзале в ожидании первого утреннего поезда. Из примера ясно, до какой степени мышление ребенка руководствуется воспоминаниями и до какой степени решить интеллектуальную задачу для него — значит отобрать из воспоминаний компоненты, отвечающие новой ситуации.

Исследование привело Шмиц к несомненному результату: 10—11-летние дети отвечают на вопрос, поставленный в общей форме, как это обычно делается при тестировании, не суждением общего характера, но почти постоянно конкретным суждением. Вопрос вызывает у них какое-нибудь определенное переживание, с которым этот вопрос имеет лишь внешнее или словесное сходство. Ребенок вызывает это воспоминание и дает на его основе ответ, который часто вовсе не передает самое существенное в переживании, но только выделяет какой-нибудь компонент, который получает преобладание благодаря тому, что он был окрашен чувством или связан с другими элементами, полагает Шмиц.

Таким образом, то, что в конце концов выступает на первый план в подобной интеллектуальной деятельности, есть в сущности деятельность памяти, вызывающая какое-нибудь переживание. Поэтому, по мнению Шмиц, с помощью тестов мы не можем составить заключение относительно интеллекта детей, скорее это заключение относительно деятельности их памяти.

Подтверждение этих данных было получено при исследовании эйдетиков, когда выясняли, опираются ли они на наглядные образы во время ответа, не являются ли эти образы тем первичным элементом, который лежит в основе ответов. Исследованию было подвергнуто 28 эйдетиков с помощью тестов для 10—11- и 12-летних детей. От них требовалось определить понятия «сострадание», «зависимость», «справедливость» и образовать предложения из трех слов: золото, несчастье, спасение и т. п.

Уже по взгляду и внешней позе во время размышления, еще до получения ответа, можно было узнать, участвуют ли наглядные образы в мышлении ребенка. В положительном случае

блестящий взгляд ребенка блуждал по стене, по поверхности стола, по обертке тетради. В противном случае взгляд блуждал по комнате без определенного направления. У многих детей ответ получался без всякого участия образа, и только после ответа во время расспросов у ребенка возникал соответствующий образ. Такие случаи исключены из общего подсчета. У других детей, напротив, всякое решение интеллектуальной задачи вызывало конкретный, наглядный образ.

При объяснении понятия «сострадание» школьник думает о том, что он вчера и сегодня должен был остаться у постели больного, и наглядно представляет его постель. Другой ребенок при объяснении того же слова видит два образа: свою мать, подающую кусок хлеба нищему, и себя самого, передающего хлеб младшему брату на игровой площадке. «Потому что,— прибавляет он, объясняя,— большие мальчики могут легче переносить голод, чем маленькие дети». Из этих образов возникает его объяснение сострадания: если у кого-нибудь нет хлеба, ему дают что-нибудь. Опять пример совершенно наглядно показывает, что в основе определения понятия лежат конкретные образы и что словесное определение понятия является переводом образных понятий.

Общий подсчет показывает, что 28 из 109 ответов (25%) получены детьми на основе наглядных образов. Поэтому мы должны признать большое значение чувственной памяти в ответах на поставленные вопросы. Из тех же 109 ответов 33 (30%) даны под влиянием представления, и только в остальных случаях нельзя было установить в основе ответа ни наглядного образа, ни представления. Дети говорили, что они только думали об этом. Новое исследование подтвердило эти результаты. Оказалось, что только лишь в 20 ответах (18%) дети объявляли, что они не думали ни о чем определенном. Из 89 ответов, которые относились к конкретному случаю, 65 были связаны с определенным переживанием ребенка, 24—с чтением и только 5—со школьным обучением.

Шмиц приходит к выводу, что тесная связь между памятью и интеллектом у детей-школьников делает совершенно неприемлемыми тесты на одаренность, которые проверяют не интеллект, но память. Однако мы могли бы сделать и более широкий вывод из этого исследования, видя в нем ясное подтверждение глубокой зависимости примитивного интеллекта ребенка от его памяти. Мысль ребенка еще не отделилась от воспоминаний. Его интеллект опирается главным образом на память. Основной вопрос о соотношении образной памяти (эйдетизма) и одаренности *потому* не может иметь однозначного решения, что в процессе развития отношение памяти и интеллекта изменяется и это *изменение* межфункциональной связи и отношения двух типов процессов составляет основное содержание развития памяти в переходном возрасте. Тот же вопрос, поставленный в свете развиваемых нами общих положений не статически, а динамически, получает ясное и вполне определенное разрешение об эволюции *межфункциональ-*

ных связей, лежащей в основе возрастного изменения высших психических функций.

В этом отношении интересно участие в наглядном мышлении ребенка динамических, практических компонентов, на которые указывает автор. Наглядное мышление, как показывает исследование, очень тесно связано с этими динамическими действенными, двигательными моментами, образуя с ними единый комплекс. Эти оптически-динамические процессы представляют собой эквиваленты эйдетических явлений, как показал Метц, и, по верному замечанию Шмиц, понятия на ранней ступени развития ребенка преимущественно приближаются к моторному, динамическому образу, благодаря чему вызывают готовность к реакциям и представляют в сущности особую форму практического поведения.

В основе примитивного мышления, опирающегося на память, лежит неразъединимое сочетание наглядно-созерцательных и практически-динамических элементов, которые поддерживают друг друга. Это наблюдение дает повод Шмиц говорить, что и среди цивилизованных людей Европы следует обратить внимание на наличие так называемых ручных понятий, которые наблюдал Кушинг у примитивных народов.

Здесь мы не можем не вспомнить интересных исследований Э. Иенша. Он экспериментально показал, что у эйдетиков мышление совершается с помощью наглядных образов, у которых динамические, практические и оптические элементы сочетаются воедино. Этот автор предложил 14 эйдетикам вызывать наглядный образ цели (яблоко, камень, мяч, кусок шоколада) и палки с загнутым концом. Палка и цель отделены друг от друга расстоянием. Когда эйдетик получает инструкцию думать о том, что он хочет завладеть целью, то у 10 из 14 испытуемых оптические наглядные образы смещаются в пространстве таким образом, что дают решение задачи, как это показано на рис. 1. Орудие и цель соединяются, и в поле зрения ребенка происходит то, что позже он производит руками.

Легко заметить, что эти опыты представляют полную аналогию с известными опытами Келера над обезьянами и дают ключ к правильному пониманию опытов над животными. По мнению Иенша, в опытах Келера речь идет о том, что животное с помощью каких-то пространственных смещений в оптическом поле сближает палку и цель сперва в восприятии, а потом на деле. Пространственное смещение предмета при взгляде на какую-нибудь цель и представляет собой такое соединение оптических и динамических элементов. В этой форме мы имеем, по-видимому, самые примитивные интеллектуальные действия животных.

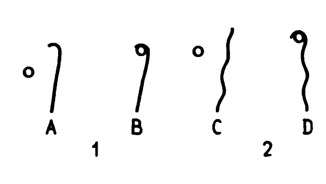


Рис. 1

Нам кажется, что Иенш напрасно, опираясь на этот опыт, делает отрица-

тельный вывод о наличии разума у шимпанзе. Из того, что животные действуют не слепо, а руководятся оптическим восприятием и сближением, по его мнению, нельзя заключать, что они действуют разумно. Иенш полагает, что у обезьяны возникает нечто напоминающее нашу геометрически-оптическую иллюзию, направление внимания, ощущение кажущегося движения предмета и т. п. Нам думается, что мы действительно имеем здесь дело с самой примитивной оптоидной формой интеллекта, который еще не отделился от восприятия и в котором наглядные и действенные моменты заключены в единый синтез. Интересно, что и другие исследования детских понятий указывают, что выработка понятия и в детском возрасте в сущности является функцией памяти.

К. Гроос, как мы видели, рассматривал потенциальное понятие ребенка как действие привычки, как установку на сходные общие впечатления. Он называл эти образования доинтеллектуальными понятиями, указывая, что они не имеют еще ничего общего с интеллектом в собственном смысле. Эти потенциальные понятия, в основе которых лежит установка чисто действенного характера, включают в себя практический момент и являются в известной степени «ручными понятиями». Так называемое функциональное определение понятий ребенком также не что иное, как переведенное в слова «ручное понятие», общая практическая установка. Интересную эволюцию проделывают в этом отношении детские понятия,.которые являются более общими вначале и становятся более конкретными в конце. Гроос приводит следующий пример: девочка $8^1/_2$ лет на вопрос, что такое стул, отвечает: «Это мебель, на которой сидят». Это определение понятия слишком обширно, так как включает и скамейку.

Гораздо характернее ответ, который получен от 12-летней развитой девочки на вопрос, что такое стол: «Это четырехугольная доска с четырьмя ножками». Этот же ребенок несколько лет назад признал бы за стол всякий овальный, или круглый, или на трех ножках стол. Если же в более зрелом возрасте девочка дала столь неудовлетворительный ответ, то это доказывает, что ее прежнее суждение никоим образом не зависело от ясного понятия, а лишь от установки на известное общее впечатление.

Приведенный пример указывает нам вместе с тем на одну особенность многих детских определений. Очевидно, девочка, не размышляя долго о том, подходит ли это определение для всех столов, удовлетворилась тем, что указала на воспоминание, возникшее в ее сознании.

Для ребенка школьного возраста определение понятия, как видим, еще в широкой степени является воспроизведением воспоминания. По мнению Грооса, девочка дала фактически лишь описание одного примера, хотя и думала сделать действительное определение.

Мы часто находим у детей школьного возраста определения понятий, в которых этот метод выступает очень ясно. Позаимствуем несколько примеров детских определений у Грюнвальда:

«Что такое вещь?» — «Это стол».— «Что такое лист?» — «Это лист промокательной бумаги». Мы приводили уже пример А. Мессера — определение разума, данное первоклассником: «Разум — это когда мне жарко и я не пью воды». В основе такого определения лежит некое конкретное впечатление. Гроос считает, что это впечатление не есть разложенное на отдельные признаки понятие, но лишь ассоциированная со словом установка. Когда ребенок слышит, что ему хотят рассказать о каком-нибудь благоразумном поступке, в нем происходит просто доинтеллектуальная установка на сходное впечатление, и этого вполне достаточно для логического решения путем суждения.

К. Гроос прав, говоря, что такие примеры проливают некоторый свет и на поведение взрослых людей, когда образец действует сильнее, чем определение.

Последняя особенность детских определений заключается в том, что здесь обнаруживается предпочтение поступков вообще и волевых поступков в особенности. Таким образом, в основе детского определения обнаруживается действенное «ручное понятие». В опытах А. Бине ребенок объясняет, что нож — это то, чем режут мясо, шляпа — это то, что надевают на голову, и т. д.

На связи детских понятий с памятью останавливается и К. Бюлер. По его мнению, наши определения заключаются в том, что мы определяем нечто через его закономерную связь с другими понятиями. В принципе, маленький ребенок поступает точно так же, только его связи вещей принимают несколько иной отпечаток. Связи по цели, по практическому употреблению лежат большей частью в основе этих переведенных в слова «ручных понятий». Из опытов А. Бине мы видим, что ребенок на вопрос «Что такое улитка?» отвечает: «Это — чтобы их давить, чтобы они не ели салат. Все»; «Это — ест салат, это давят, чтобы не ело в саду» (15 лет); «Это значит, что она показывает свои рога, это значит ее давить». Кажется, как будто ребенок находится в саду, делая наблюдения и практические распоряжения, показывая при этом свои знания. Но формулу «это для того, чтобы», которая является обычной схемой для перевода «ручного понятия» в словесное определение, ребенок оставляет, когда на первый план выдвигаются маленькие рассказы или однажды сделанные ребенком наблюдения. «Что такое коляска?» — «Мужчины садятся в нее, лошадь ударяют кнутом, и тогда лошадь бежит»; «А омнибус?» — «Для того, чтобы много дам туда село. Там мягкие сидения. Три лошади. Делают «динь», и они бегут».

Снова мы видим, что в основе детского понятия лежит воспоминание или общая двигательная установка. Конкретная ситуация, возникающая в процессе определения понятия, влияет на ребенка часто таким образом, что он устанавливает не закономерную связь данного понятия с другими, как сделал бы взрослый, и не конкретную связь по воспоминанию, как это мы видели в только что приведенных примерах, но связь совершенно случайную, обусловленную порядком предъявляемых ему слов.

К. Бюлер приводит примеры такой персеверации: прежде всего идет лошадь — она кусается, затем следует лампа — она не кусается, дальше идет дом — не кусается и т. д.

Подводя итоги особенностям детских понятий, Бюлер говорит, что, в общем, здесь царит мысль о цели. Обозначение всего этого возраста как возраста практической целевой ориентировки типично. Области вещей и происшествий, которыми ребенок владеет с помощью этой категории, конечно, не очень велики, и сплетение целевых связей, так как оно прерывается при каждом ближайшем члене, еще лишено постоянных руководящих нитей. Однако в этом маленьком царстве имеются ясность и порядок.

Мы могли бы прибавить, что ясность и порядок, царящие в мышлении ребенка на этой ступени, создаются благодаря тому, что его мышление еще всецело опирается на его практическую, действенную, привычную установку и на его конкретное, наглядное, образное воспоминание. Интеллект выступает здесь как функция привычки и памяти. В основе понятия лежат переведенные в слова двигательная установка и наглядный образ.

Экскурс в изучение особенностей мышления ребенка школьного возраста и связи его с памятью понадобился нам для того, чтобы четко установить, какие изменения происходят в памяти подростка. Для этого мы вновь должны прибегнуть к сравнительному изучению двух генетических срезов. Основной вывод этого изучения мы предвосхитили уже в гипотетической форме, когда высказали мысль, что главное изменение, происходящее в развитии памяти подростка, заключается в изменении отношений между памятью и интеллектом, существовавших в школьном возрасте, на обратные.

Если у ребенка интеллект — это функция памяти, то у подростка память — функция интеллекта. Так же как примитивное мышление ребенка опирается на память, память подростка опирается на мышление; как у ребенка за видимой словесной формой понятия скрывается конкретно-образное и практически-действенное содержание, так у подростка за внешней видимостью образов памяти скрываются истинные понятия. Этот центральный фактор в истории развития памяти до сих пор еще не изучен с достаточной полнотой.

Психология развития до сих пор изучала возрастные изменения функций, взятых изолированно и отдельно — одна рядом с другой, и обычно подходила к развитию психических функций так, как если бы они образовывали ряд, составленный из относительно самостоятельных и независимых элементов, движущихся параллельно. В основе этого в скрытом виде лежит допущение, что эволюция психических функций напоминает пучок срезанных веток, поставленных в один сосуд. Слишком мало уделялось внимания функциональным, структурным отношениям между отдельными процессами, сообразно складывающейся на каждой возрастной ситуации расстановке отдельных функций, а в связи с этим недостаточно учитывались и те сложные сочетания,

те высшие синтезы, появлением которых так богат переходный возраст. Даже те психологические направления, которые отмечали самостоятельность мышления и его несводимость к ассоциациям, не охватывали вопроса во всей глубине и не раскрывали того основного факта, что в процессе развития возникает по существу новая функция, новое сочетание процессов, новый самостоятельный синтез, который можно назвать логической памятью.

Старые опыты К. Бюлера показали (K. Büler, 1912)[70], что память на мысли и память на слова и другие представления обнаруживает различные закономерности. Если мысли не отличаются от представлений, говорит О. Кюльпе по поводу этих опытов, то первые должны запоминаться с такой же трудностью, как и последние. Ассоциации между мыслями образуются несравненно быстрее и прочнее, чем между словами. Кто может заучить ряд в 20—30 слов, услышав его однажды, так, чтобы иметь возможность при назывании одного члена ряда быстро ответить парным словом? Если бы кто-либо в состоянии был это проделать, то обладателя такой феноменальной памяти мы считали бы необыкновенным человеком. Однако такой результат, как показало экспериментальное исследование, легко достижим при заучивании парных мыслей.

К. Бюлер давал испытуемым ряд, состоявший из парных мыслей, между которыми нужно было установить связь. Обнаруживалось, как легко удается это сделать и как долго удерживаются обе мысли. Еще на следующий день такой ряд может быть воспроизведен безошибочно. В другой серии опытов тот же автор предлагал 15 фраз или отрывков мыслей и после перерыва давал второй ряд предложений, связанных по смыслу с первым рядом, или их частей с неполным смыслом[71]. Таким образом, одна и та же мысль давалась в разорванном виде: первые части в первом ряду, вторые—во втором. Порядок следования первых и вторых частей также не совпадал. Испытуемый должен был, слушая вторые части, мысленно дополнять их соответствующими частями первого ряда. Эту задачу выполняли все испытуемые. В рядах соответствующие части были отделены одна от другой несколькими предложениями, и все же оказалось возможным мысленное обозрение всего материала, а это, несомненно, противоречит закону ассоциации, который действует в области представлений.

Эти опыты доказывают, что отдельные мысли не только необыкновенно легко удерживаются и сохраняются, но и соединяются одна с другой, как будто нарушая все законы памяти.

Таким образом, экспериментально установлено, что запоминание мыслей подчиняется совершенно другим закономерностям, чем запоминание представлений. Уже одного этого факта достаточно, чтобы понять, какое коренное качественное преобразование в деятельности памяти происходит у подростка при переходе от наглядного мышления к абстрактному. Мы видели, что мышление ребенка опирается именно на конкретные образы, на наглядные представления. Когда подросток переходит к мышле-

нию в понятиях, его запоминание того, что он воспринял и логически осмыслил, должно обнаружить совершенно другие закономерности, нежели те, которые характеризовали запоминание в школьном возрасте.

Интеллектуализация мнемы, т. е. постепенное сближение памяти и интеллекта, по выражению Ф. Гизе, лежит в основе развития памяти в этом возрасте. Понятно, какой прогресс в памяти, какой подъем на высшую ступень достигается при этом. Продолжая образное сравнение Кюльпе, мы могли бы сказать, что подросток, переходя к запоминанию в понятиях, достигает таких результатов, которые при запоминании в образах, несомненно, свидетельствовали бы о выдающейся, феноменальной памяти.

Но рост логической памяти происходит не только количественно, не только со стороны содержания — память заполняется не столько образами конкретных предметов, сколько их понятиями, связями, отношениями. Происходит и рост качественного характера самой функции запоминания со стороны ее состава, строения, способов деятельности. Дальнейший путь ее развития изменяется коренным образом.

В «Педологии школьного возраста» мы выяснили уже в основных чертах, в чем заключается этот переход от развития непосредственной, эйдетической, натуральной памяти к опосредованной, культурной, мнемотехнической. Мы видели, что ребенок в данном случае проделывает тот же путь к овладению своей памятью с помощью искусственных знаков, от пользования памятью к господству над ней, от мнемы к мнемотехнике, тот самый путь, который в процессе исторического развития памяти проделало некогда все человечество.

Разумеется, этот переход не происходит сразу. Он подготавливается в процессе детского развития, и перед нами стоит задача с помощью генетических срезов и их сравнительного изучения найти и обосновать, что же нового происходит в переходном возрасте в этой области. Мы уже говорили: процесс образования понятий начинается у ребенка с момента возникновения первых слов, уже рисунки ребенка в раннем возрасте свидетельствуют о том, что его память является архивом знаний, а не складом образов. Уже в раннем детском возрасте участие речи в процессах памяти, вербализация памяти чрезвычайно заметны. Ребенок часто запоминает не непосредственную конкретную ситуацию, не то или иное происшествие, но как бы словесную запись этого происшествия. Запоминание в знаках, запоминание в словах свойственно уже и раннему детскому возрасту.

Некоторые психологи, сводящие мышление к речевым навыкам, склонны видеть в функционировании речевой стороны наших навыков наиболее конкретное выражение деятельности памяти. Так, Дж. Уотсон рассматривает память как воспроизведение речевых записей конкретных переживаний и действий. Однако мы знаем, что самое значение слова, самый способ употребления слова в качестве знака для ряда предметов, самый тип интеллек-

туальных операций, лежащих в основе обобщений, достигаемых с помощью слов, существенно иные у школьника и у подростка. Отсюда понятно, что и вербализация памяти, запоминание с помощью речевых записей существенно изменяются от школьного к переходному возрасту.

Мы можем формулировать центральные моменты всех этих изменений в следующем виде: память подростка освобождается от эйдетических наглядных образов, вербальная память, запоминание в понятиях, непосредственно связанные с осмысливанием, анализом и систематизацией материала, выдвигаются на первый план, причем характер переработки материала при речевом запоминании претерпевает такие же изменения, как и мышление вообще при переходе от образа к понятию. Наконец, в связи с мощным развитием внутренней речи и окончательным уничтожением разрыва между внутренней и внешней речью сама вербальная память подростка опирается преимущественно на внутреннюю речь, превращаясь в одну из интеллектуальных функций. Таким образом возникает отношение, совершенно противоположное тому, которое мы могли установить для более ранней ступени в развитии памяти и мышления. Если там определение понятия в сущности было переводом в слова конкретного образа или двигательной установки, то здесь запоминание конкретных образов и двигательных установок заменяется усвоением соответствующих понятий. Если там мыслить значило припоминать, то здесь запоминать значит мыслить.

Выражаясь кратко, мы можем сказать, что ребенок, становясь подростком, переходит к внутренней мнемотехнике, которую обычно называют логической памятью или внутренней формой опосредованного запоминания. Этот переход извне вовнутрь, связанный с мощным развитием внутренней речи, требует, однако, более подробного выяснения, так как он составляет общую черту в развитии всех интеллектуальных функций переходного возраста и относится в такой же мере к вниманию, как и к памяти. Поэтому мы отложим выяснение закона перехода функций извне вовнутрь до того, как рассмотрим главнейшие изменения, происходящие в развитии внимания подростка.

4

Изменения внимания, происходящие в эпоху полового созревания, до сих пор чрезвычайно мало привлекали к себе исследователей. Большинство авторов обходят этот вопрос молчанием или посвящают ему несколько строк, ограничиваясь беглым и суммарным указанием на количественный рост устойчивости и активности внимания, отмечаемый у подростка. Кажется, ни один из авторов не раскрывает коренного и принципиального изменения в процессах внимания в переходном возрасте. Между тем это изменение не менее важно и существенно, чем аналогичные изменения восприятия и памяти.

Словом, перед нами проблема возникновения высшего синтеза и совместного действия ряда более элементарных функций, новое сложное сочетание, новая сложная структура, характеризуемая своими особыми закономерностями. Поэтому мы вновь должны искать ключ к пониманию этой проблемы во взаимоотношениях и взаимозависимостях внимания и других функций, в первую очередь мышления. Мы уже заранее готовы ожидать, что развитие внимания в этот период обнаружит закономерности, сходные с теми, которые мы установили по отношению к восприятию и памяти. Существенное отличие этих закономерностей то, что изменения касаются не самой внутренней структуры элементарной функции внимания и даже не появления некоторых новых свойств внутри этой функции, а отношения данной функции к другим функциям.

Элементарная функция внимания, как она проявляется в наиболее чистом виде в раннем детстве, входит в качестве подчиненной инстанции в новый сложный синтез с интеллектуальными процессами. Внимание интеллектуализируется, как и память, и если для детского возраста наиболее характерно отношение зависимости мышления от внимания, то сейчас, по правильному указанию П. П. Блонского, вместе с наступлением господства произвольного внимания эти отношения меняются на обратные. Произвольное внимание характеризуется прежде всего связью с мышлением. Опять было бы ошибкой полагать, что это изменение возникает вдруг. Оно, конечно, подготовляется предшествующим развитием внимания.

Когда мы говорим об активном внимании, полагает Блонский, мы имеем в виду, что установка органов чувств определяется мыслью. Наиболее развитое внимание — определяющееся преимущественно мыслями (произвольное внимание). Такое активное произвольное внимание — несомненно поздний продукт развития. Блонский ссылается на Т. Рибо[72], который высказал мысль о том, что произвольное внимание — продукт цивилизации. Действительно, теория внимания Рибо впервые развила ту мысль, что произвольное внимание есть продукт культурного развития психических функций. Ни животному, ни младенцу не свойственно произвольное внимание.

Т. Рибо называет эту форму внимания искусственной (1897), в отличие от естественного, непроизвольного внимания, и разницу видит в том, что искусство пользуется природными силами для осуществления своих задач. В этом же смысле, по словам Рибо, и называют такую форму внимания искусственной. Рибо показал, как внимание проделывает сложный процесс изменения; оно является только звеном в той цепи культурного развития человечества, которая привела от первобытной дикости к состоянию организованного общества. Он указывает, что тот же прогресс в области умственного развития заставил человека перейти от господства непроизвольного внимания к господству внимания произвольного. Последнее служит одновременно следствием и

причиной для цивилизации.

В частности, Рибо указывает на психологическое родство труда и произвольного внимания. По его мнению, как только возникла необходимость в труде, внимание произвольное стало фактором первой важности в этой новой форме борьбы за жизнь. Как только у человека явилась способность отдаться труду непривлекательному, но необходимому, явилось на свет и произвольное внимание. Легко доказать, что до возникновения цивилизации произвольное внимание не существовало или появлялось на мгновение. Труд составляет наиболее резкую конкретную форму внимания, утверждает Рибо. Наконец, в качестве итога своих размышлений Рибо формулирует мысль, что произвольное внимание — явление социологическое. Рассматривая его как таковое, мы лучше поймем его генезис и непрочность. Произвольное внимание есть приспособление к условиям высшей социальной жизни.

Этим положением Рибо раскрывает происхождение произвольного внимания в филогенетическом плане. В онтогенезе мы, конечно, не вправе ожидать полного повторения того же пути развития. Мы знаем, что не существует параллели между одним и другим процессом развития и что индивид в развитии овладевает теми же самыми формами, которые в свое время возникли в развитии рода, пользуясь для этого совершенно другими путями. Но психологическая природа произвольного внимания вполне раскрывается в анализе Рибо, и эта природа уже дает нам в руки ключ к пониманию развития произвольного внимания у ребенка. Мы и здесь должны подойти к произвольному вниманию как к продукту культурного развития ребенка, мы должны видеть в произвольном внимании форму приспособления к высшей социальной жизни, мы должны ожидать, что оно обнаружит закономерности, типичные для всего хода культурного развития поведения.

И действительно, это ожидание не обманывает нас. Как обычно характеризует традиционный взгляд развитие внимания в переходном возрасте?

При всем индивидуальном разнообразии, утверждает М. М. Рубинштейн, внимание в эту пору в его живой форме не может не приобрести большого диапазона и устойчивости не только потому, что интересы стали шире и устойчивее, но и потому, что основной его элемент — воля становится более выдержанной и укрепленной. Благодаря этому и внимание юноши становится более длительным и активным. Вместе с тем оно приобретает большую способность стойко удерживаться на отвлеченном содержании и руководствоваться внутренней логикой материала, меньше нуждаясь в поддержке внешними впечатлениями — стимулами, как и разнообразием их.

Вот все, что говорит традиционная психология подростка по интересующему нас вопросу. В различных вариантах и перепевах она повторяет одну и ту же мысль о расширении диапазона внимания, об увеличении его устойчивости, о нарастании произвольности, активности, наконец, об изменении его направления, о

связи с интересами и отвлеченным мышлением. Но объединить все эти разнообразные симптомы, представить их как часть единой осмысленной картины, показать необходимость этих изменений именно в данном возрасте и возникновение их из одного источника, из одной причины, наконец, установить связь этих изменений с общими изменениями интеллектуального развития подростка—всего этого традиционная психология сделать не сумела. Однако в одном она, несомненно, права: она ищет специфических изменений во внимании подростка в области его соотношения с другими функциями, в частности в его сближении с мышлением.

Мы действительно открываем, следуя избранному нами пути, тесную связь, которая существует между развитием внимания в переходном возрасте и функцией образования понятий. Напомним, что эта связь носит двойственный характер: с одной стороны, известная степень в развитии внимания, так же как и других интеллектуальных функций, является необходимой предпосылкой к развитию мышления в понятиях, с другой—переход к мышлению в понятиях означает и поднятие внимания на высшую ступень, переход его к новой, высшей и сложной форме внутреннего произвольного внимания.

Остановимся на внутренней функциональной связи между характером детских понятий на разной стадии их развития и вниманием. Ж. Пиаже, кажется, первым высказал мысль, что причину недоступности логических понятий для ребенка следует искать в недоразвитии детского внимания. Напомним, что уже Н. Ах указывал на роль слова как активного средства направления внимания в переходном возрасте и приписывал слову существенную роль в образовании понятий у подростка.

Как мы уже говорили, Пиаже натолкнулся на факт, что мышление ребенка отличается отсутствием логической иерархии и синтеза между различными элементами одного и того же понятия. Там, где мы симультанно, т. е. одновременно, синтетически, мыслим все составные элементы понятия, ребенок, напротив, мыслит не симультанно, но альтернативно, один признак вслед за другим. По определению Пиаже, детские понятия являются продуктом рядоположения, но не синтеза определенного количества элементов, еще разорванных и не определившихся в своем взаимоотношении. Эти понятия-конгломераты отличаются от наших понятий главным образом тем, как говорит Пиаже, что различные признаки, входящие в состав понятия, проникают в поле сознания в различные моменты, и поэтому ребенок охватывает каждый признак в отдельности, не синтезируя его с остальными. Ребенок берет каждый признак изолированно; у взрослого в основании понятия лежит синтез, иерархия элементов.

Та же узость детского внимания, не позволяющая одновременно мыслить ряд признаков, проявляется и тогда, когда мы исследуем логическое мышление ребенка. Ребенок не охватывает

всех данных, которые он должен учесть одновременно, но попеременно учитывает то одно, то другое условие, и поэтому его умозаключение оказывается верным всегда в одном определенном отношении. Там же, где надо учесть одновременно два или несколько условий, его мысль наталкивается на непреодолимые затруднения. Поэтому основной формой детского мышления является та форма, которую В. Штерн назвал у детей раннего возраста трансдукцией и которую Пиаже распространил на вербальное мышление школьников. Размышление ребенка не двигается ни от общего к частному, ни от частного к общему, но всегда от частного к частному или от единичного к единичному. Мы видим, что своеобразный характер детского понятия и своеобразный характер мышления, связанного с такой структурой понятия, непосредственно зависит от узости детского внимания.

Такого рода понятие-конгломерат, как его называет Пиаже, рассматриваемое с психологической стороны, представляет собой не что иное, как переходную форму от комплексного мышления к мышлению в понятиях. В сущности это не понятие, а комплекс известных признаков, связанных между собой на основе фактической близости, но не представляющих еще такого единства, которое характеризует истинное понятие. Понятие-конгломерат есть, в сущности говоря, псевдопонятие или комплекс, так как ребенок сближает с данным понятием любой предмет, совпадающий с любым из признаков этого понятия. Таким образом, самые различные предметы, совпадающие с данным понятием в различных признаках, могут оказаться в фактическом родстве с ним, не обладая никаким внутренним родством между собой. Но что же есть самая характерная особенность комплексного мышления, которое мы описали выше?

Для того чтобы объяснить этот своеобразный характер детского мышления, Пиаже, как уже сказано, ссылается на узость поля внимания ребенка. Для того чтобы составить суждение об отношениях, говорит он, необходимо более широкое поле внимания, чем для суждений предикативных, или, во всяком случае, как сказал Г. Рево-д'Аллон (G. Revanlt d'Allonnes, 1923), нужны более сложные схемы внимания. Всякое отношение предполагает осознание двух предметов сразу. П. Жанэ часто подчеркивал эту мысль. Поле внимания ребенка более узко, чем наше, оно менее синтетично. Ребенок не может охватить в один прием мышления всех данных теста, он воспринимает объекты один за другим, а не одновременно. Из-за этого ребенок превращает суждение об отношениях в серию простых предикативных суждений.

При этом, продолжает Пиаже, надо еще объяснить, почему ребенок обладает более узким полем внимания, чем мы. То, что у ребенка осознание собственного мышления и умозаключения гораздо слабее, чем у нас, еще не означает, что внимание, направленное к внешнему миру (связанное с восприятием, с пониманием чужой речи и т. д.), должно подчиняться тому же правилу. Детское внимание, напротив, может быть, как часто

память у детей и даже у дебилов, более пластичным, чем наше. Разница заключается в степени организации, в структуре схематизма внимания.

Эта структура, или организация, детского внимания характеризуется прежде всего связью с эгоцентрическим мышлением ребенка, приемы мышления ребенка определяют характер его внимания. Поэтому для ребенка существует строгое различие между непосредственным конкретным восприятием и отвлеченным мышлением. Он рассматривает вещи не в их внутренних отношениях друг к другу, но всегда в тех отношениях, которые дает ему непосредственное восприятие. Он рассматривает их не последовательно одну за другой, а отрывочно, без синтеза или в смутной амальгаме (синкретизм).

По мысли Пиаже, в этом и заключается узость поля его внимания. Ребенок видит много вещей, часто больше, чем мы. Особенно наблюдателен он по отношению к большому количеству деталей, которых мы не замечаем, но он не организует свое наблюдение, он не способен думать более чем об одной вещи сразу. Его множественное внимание не пропорционально его апперцептивному вниманию, как организация его воспоминания не пропорциональна пластичности его памяти. В этом смысле можно утверждать, что не эгоцентризм мышления вызывает узость поля внимания, но что то и другое — родственные явления. Они оба возникают из примитивных способов мышления, которые принимают непосредственно личное восприятие за абсолютную точку зрения, и оба одинаково приводят к неспособности логически мыслить отношения.

Ж. Пиаже, таким образом, раскрывает эту сторону дела, он показывает несомненную связь между синкретическим мышлением ребенка и характером его внимания. Эта связь находит полное подтверждение в том, что мы знаем вообще о развитии детского внимания. Самая элементарная функция внимания — внимание непроизвольное, — как и память, у ребенка более пластична, более богата, чем у нас. Узость детского поля внимания не в том, что ребенок воспринимает мало вещей, он воспринимает их больше, чем взрослый, и с бóльшим количеством деталей, но это внимание совершенно иначе организовано. Ему не хватает того, что можно назвать управлением самим механизмом внимания, овладением этим процессом и подчинением его своей воле.

В этом смысле Пиаже справедливо ссылается на исследование Рево-д'Аллона, различающего две основные формы внимания: прямое внимание и внимание непрямое, инструментальное. Последнее характеризуется тем, что между объектом внимания и мыслящим человеком вдвигается как бы другой член — то средство, с помощью которого человек активно направляет внимание на предмет, не интересующий его непосредственно, не привлекающий непосредственно его внимания, но на который он хочет тем не менее направить свое внимание. Мы не можем сейчас подробно рассматривать то, что выступает в роли этого средства, скажем

только, что, по-видимому, в роли таких средств выступают знаки, слова, известные схемы. Благодаря этому, по замечанию Ревод'Аллона, вся операция приобретает непрямой, инструментальный характер, а весь процесс внимания принимает совершенно новую структуру, новую организацию. О произвольном внимании можно говорить тогда, когда мы рассматриваем какую-нибудь вещь, на которую направлено наше внимание, через символы, что бы они ни означали, например понятие.

Мы можем резюмировать результат нашего рассмотрения в следующем виде. Мышление ребенка отличается примитивной организацией внимания. Его внимание носит непосредственный характер, оно непроизвольно, оно направляется извне. Предметы привлекают и отталкивают это внимание. У подростка вместе с созреванием мышления и с переходом к мышлению в понятиях развиваются высшие формы внимания — внимание опосредованное, которое стоит в таком же отношении к непроизвольному, как мнемотехника по отношению к механической памяти. Эту роль внимания мы могли уже отметить тогда, когда говорили о восприятиях и их изменении в переходном возрасте.

В. Келер в новой работе (В. Köhler, 1929), посвященной проблеме человеческого восприятия, указывает, что в ситуациях, позволяющих человеку без труда фиксировать предмет, который следует выделить из данной структуры, животные теряют ориентировку и их реакция становится спутанной. Келер наблюдал это много раз у обезьян. Эти животные также казались неспособными изменять данную сенсорную организацию волевым усилием. Они в гораздо большей степени, чем человек, рабы своего сенсорного поля.

Это значит, что внимание животного определяется организацией его зрительного поля. Отсюда в поведении животное является рабом этого зрительного поля, у животного нет умения управлять своим вниманием, и поэтому животное не может освободиться от направляющего воздействия структуры зрительного поля. С известной осторожностью можно сказать, что ребенок также в гораздо большей степени, чем подросток, является рабом своего сенсорного поля. Подобно тому как в области памяти ему больше *запоминается,* чем он *запоминает,* в области внимания вещи гораздо больше владеют его вниманием, чем он сам.

Чтобы закончить рассмотрение внимания, остановимся на чрезвычайно важном генетическом законе, который характеризует развитие всех высших психических функций — логической памяти, произвольного внимания, мышления в понятиях. Этот закон имеет гораздо более широкое значение, чем только область внимания. Поэтому мы подробно остановимся на нем в заключительной главе нашего курса, при обсуждении структуры и динамики личности подростка. Но уже сейчас без знания этого закона мы будем ощущать существенный пробел в общей картине развития рассмотренных функций, в том числе и внимания.

Сущность закона заключается в том, что он определяет четыре основные стадии, через которые проходит в развитии всякая психическая функция высшего порядка. Мы говорили уже неоднократно, что высшие формы памяти, внимания и других функций возникают не сразу, не в готовом виде. Они не падают в определенный момент сверху, они имеют длительную историю формирования. Так точно и произвольное внимание. Его развитие, в сущности, начинается с первого указательного жеста, с помощью которого взрослые пытаются направлять внимание ребенка, и с первого самостоятельного указательного жеста, с помощью которого ребенок сам начинает управлять вниманием других. Позже в бесконечно более развитой форме ребенок овладевает целой системой этих средств для направления внимания других. Такой системой средств оказывается осмысленная речь. Еще позже ребенок начинает применять к себе самому те самые способы поведения, которые другие применяли к нему и он применял по отношению к другим. Тем самым он научается управлять собственным вниманием, переводить свое внимание в произвольный план.

Касаясь всех стадий, из которых складывается процесс развития внимания в целом, мы остановимся только на двух основных стадиях: первая охватывает школьный, вторая — переходный возраст. Эти два генетических среза могут нас сейчас интересовать для установления особенностей внимания в переходном возрасте. В общей форме можно сказать, что первая из этих стадий является стадией внешнего овладения собственными психическими функциями — памятью, вниманием, вторая — стадией внутреннего овладения теми же процессами. Переход от внешнего овладения к внутреннему и составляет самую существенную черту, отличающую подростка от ребенка.

Мы видели уже, что для школьника характерна внешняя, а для подростка внутренняя мнемотехника. Так же точно для школьника характерно внешнее произвольное внимание, а для подростка — внутреннее. Этот переход извне вовнутрь, который мы образно называем процессом вращивания, состоит в том, что высшая форма поведения, возникающая в процессе приспособления к высшей социальной жизни, как говорит Рибо, складывается в процессе социально-культурного развития ребенка, усваивается им от окружающих людей; поэтому она по необходимости вначале является внешней операцией и совершается с помощью внешних средств. Другие люди с помощью слов направляют внимание ребенка, отвлекая его от одних элементов зрительного поля к другим или даже направляя его на внутренние процессы мышления. Средство здесь остается вовне, сама операция еще разделена между двумя разными людьми.

Внимание, направленное таким образом, является уже объективно произвольно направленным вниманием, но непроизвольным с точки зрения самого ребенка. Усваивая эту форму овладения вниманием, ребенок вначале овладевает чисто внешней операцией,

перенося ее в сферу собственного поведения в том виде, как она складывается между людьми. Он только соединяет в одном лице те обе части операции, которые раньше были разделены между ним и окружающими взрослыми. Поэтому начальной стадией в развитии всякой высшей функции является стадия внешней операции, совершающейся с помощью внешних средств. Затем постепенно операция настолько осваивается ребенком, настолько прочно входит в круг основных операций его поведения, настолько врастает в общую структуру его мышления, что теряет внешний характер, переходит извне вовнутрь и начинает совершаться главным образом с помощью внутренних средств. Этот процесс перехода операций извне вовнутрь мы и называем законом вращивания.

Наш сотрудник А. Н. Леонтьев[73] специально исследовал (1931, с. 154—180) развитие опосредованного внимания в разных возрастах. Перед детьми ставилась задача, для разрешения которой ребенок должен был, с одной стороны, удержать в поле внимания ряд моментов, обусловленных инструкцией, а с другой — направлять внимание не по привычному ходу ассоциирующего мышления, а по непрямому пути косвенного мышления.

Ребенку задавали вопросы. На часть из них он должен был ответить названием того или иного цвета. При этом двух каких-либо цветов ребенок не должен был упоминать, как в игре «белого, черного не покупайте». Далее, ребенок не должен был называть два раза один и тот же цвет; вместе с тем ребенок должен был правильно отвечать на поставленные вопросы. Например, в серии, в которой запрещалось называть красный и синий цвета, ребенку задавали вопрос: какого цвета бывают помидоры? Ребенок отвечал: «Они зеленые, когда незрелые». Разрешение этой задачи становится возможным только при активном направлении внимания и при умении держать в поле внимания ряд моментов одновременно.

Такая задача, как показывает исследование, неразрешима для ребенка даже школьного возраста, если мы не дадим ребенку вспомогательных средств в виде цветных карточек, которые испытуемый, раскладывая перед собой, может использовать в качестве опоры для внимания. Мы уже знаем, что ребенок может одновременно воспринимать ряд внешних предметов, но внутренняя организация его внимания еще чрезвычайно слаба.

В экспериментах удалось проследить, как изменяется решение одной и той же задачи с помощью одних и тех же внешних средств у детей на разных ступенях их развития и у взрослых. Количественные результаты этого исследования приведены на рисунке 2. Как легко видеть, разность между двумя путями решения одной и той же задачи, измеренная количеством правильных ответов, которые дает ребенок, пользуясь внешними средствами и не пользуясь ими, обнаруживает известную закономерность в развитии[74].

Эта закономерность выражается в том, что разница между

непроизвольным и произвольным вниманием у дошкольников чрезвычайно незначительна. У школьников она становится значительнее, достигая максимума к концу первого школьного возраста и увеличиваясь почти в 10 раз по сравнению с дошкольным возрастом. Наконец, она снова падает у взрослых, почти сближаясь с соответствующими показателями дошкольного возраста.

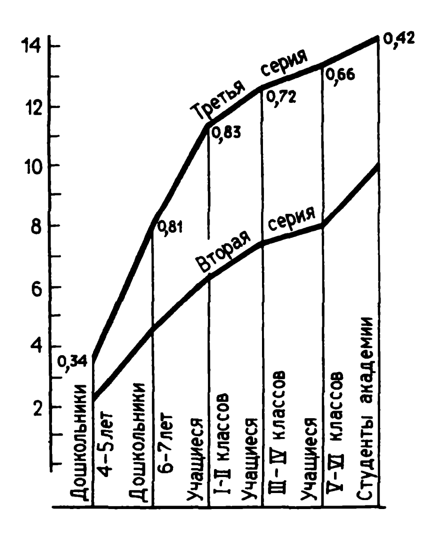


Рис. 2

Эта количественная характеристика показывает три основные стадии в развитии опосредованного внимания. Прежде всего, стадия натуральных непосредственных актов, характерная для дошкольного возраста. На этой стадии развития ребенок не способен овладеть своим вниманием при помощи организации специальных стимулов-средств. Введение в операцию ряда карточек не увеличивает успешности в решении задачи, ребенок не способен к их функциональному употреблению. Следующая стадия развития характеризуется резким различием показателей по обеим основным сериям. Введение карточек, которые использует ребенок как систему вспомогательных внешних стимулов, в значительной степени повышает его способность к операции. Это стадия преобладающего значения внешнего знака. Наконец, мы видим, что у взрослых испытуемых различие между показателями обеих серий вновь сглаживается и их коэффициенты выравниваются, но уже на новой и высшей основе.

Это не значит, что поведение взрослого вновь превращается в поведение непосредственное, натуральное. На высшей стадии развития поведение остается сложным, но вместе с тем оно эмансипируется от внешних знаков. Происходит то, что мы условно обозначаем как процесс вращивания внешних средств. Внешний знак превращается во внутренний.

Закономерность, установленная экспериментально первоначально для реакции выбора, потом нашла подтверждение в исследовании внимания и памяти, охватившем более 1000 испытуемых (А. Н. Леонтьев, 1931, с. 94). Эти же данные можно представить и в виде коэффициентов, выражающих динамику отношений между непосредственным и опосредованным запоминанием. Если бы мы хотели изобразить графически закономерность смены отдельных стадий в ходе культурного развития и построения какого-нибудь высшего механизма поведения, мы получили бы две кривые, обращенные друг к другу вогнутыми сторонами и

сближающиеся в нижнем и верхнем пределах. Эту приведенную на нашем рисунке схему, наглядно выражающую ход развития высших интеллектуальных процессов, мы назовем параллелограммом развития (А. Н. Леонтьев)[75]. Напомним, что о параллелограмме развития мы уже говорили в связи с бессловесным мышлением человека, когда пытались установить, что умение думать по-человечески, без слов, дается только словом.

Так и здесь в поведении дошкольника внешне обнаруживается та же независимость от опосредующих знаков, как и в произвольном внимании взрослого. Но по внутреннему строению перед нами два совершенно различных процесса.

Необходимо отметить, что проблему внешнего сходства высшей формы произвольного внимания с элементарной формой непроизвольного впервые со всей ясностью развил в психологии Э. Титченер[76]. В его теории мы видим не только подтверждение найденных нами закономерностей, установленных совершенно на другом пути искания, но и предшествующую форму той теории произвольного внимания, которая складывается на наших глазах и которую с полным основанием можно назвать генетической, или исторической, теорией внимания.

Э. Титченер различает две формы внимания: оно может быть пассивным и непроизвольным или же активным и произвольным. Эти формы внимания, по словам Титченера, характерны для различных стадий душевного развития. Отличаются они друг от друга только по сложности, как более ранняя и более поздняя формы, и показывают один и тот же тип сознания, но в различные периоды духовного развития. Пассивное, или непроизвольное, внимание можно назвать поэтому первоначальным вниманием, ибо оно представляет самую раннюю стадию развития внимания. Однако на этой стадии развитие внимания не задерживается. Если для этой стадии характерно, что самое впечатление привлекает и удерживает наше внимание, то для второй стадии характерно обратное отношение, когда мы удерживаем внимание на впечатлении собственным усилием.

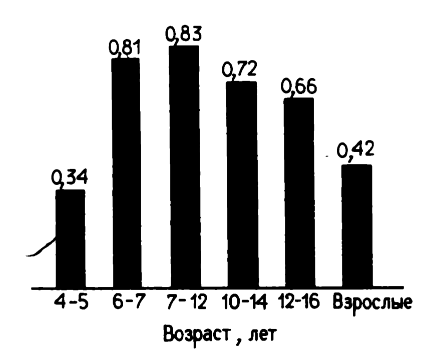


Рис. 3

Э. Титченер говорит, что геометрическая задача не производит на нас такого сильного впечатления, как удар грома. Удар грома овладевает нашим вниманием совершенно независимо от нас. При решении задачи мы также продолжаем быть внимательными, но мы должны сами удерживать свое внимание. Внимание к таким предметам называется обыкновенно активным, или произвольным. Титченер называет его вторич-

ным вниманием и считает, что оно есть неизбежный результат сложности нервного организма. Оно возникает из конфликта первоначальных вниманий, из их столкновения и из того, что мы становимся в этой борьбе, в этом конфликте победителями. Вторичное внимание, по мнению Титченера, берет начало из конфликта первичных вниманий, из конкуренции внешних восприятий и борьбы несовместимых моторных положений. Пока имеются налицо хоть некоторые следы этого конфликта, наше внимание будет вторичным, или активным.

Однако есть еще и третья стадия развития внимания. Она состоит не в чем ином, как в возвращении к первой стадии. Когда мы решаем геометрическую задачу, мы постепенно заинтересовываемся ею и совершенно отдаемся ей, и в скором времени проблема приобретает такую же власть над нашим вниманием, какую имел удар грома в момент его появления в сознании. Трудности преодолены, конкуренты устранены, и рассеянность исчезла. Едва ли можно привести более веское доказательство в пользу происхождения вторичного внимания из первичного, чем факт превращения вторичного внимания в первичное.

Анализ Титченера не ограничивается установлением трех стадий в развитии процесса внимания. Он пытается охватить процесс отношений этих трех стадий к возрастному развитию человека. Психологический процесс внимания, говорит он, вначале прост, затем он становится сложным, именно в случаях колебания, размышления он достигает очень высокой степени сложности. Наконец, он опять упрощается. Рассматривая жизнь в целом, можно сказать, что период учения и воспитания есть период вторичного внимания, следующий период зрелой и самостоятельной деятельности — производного первичного внимания.

Определение Титченера недостаточно точно. Правильнее было бы сказать, что на последней стадии развития внимание только внешне упрощается и вновь возвращается к той форме, которая господствовала в первичной стадии. По внутренней структуре оно на третьей стадии гораздо более сложно, чем на второй, только конфликт перенесен вовнутрь и средства, с помощью которых преодолевается этот конфликт, также вросли вовнутрь личности.

Второе замечание состоит в том, что он резко отделяет зрелую жизнь взрослого человека от эпохи обучения и воспитания, забывая о переходном возрасте как соединительном звене между тем и другим. Если мы внесем эти коррективы в рассуждения Титченера, мы увидим, что именно подростковый возраст является переходом от второй к третьей стадии в развитии внимания, или переходом от внешнего к внутреннему вниманию. Этот переход мы и называем процессом вращивания. Перед нами открывается стройная картина постепенной интериоризации, т. е. постепенного перехода внутрь высших психических функций в этом возрасте. Мы видели, что именно здесь окончательно завершается процесс развития внутренней речи, ликвидируется разрыв между внешней и внутренней речью,

который еще столь явственно дает себя знать в эпоху первого возраста[77].

Мы видели, что внутренняя мнемотехника, или логическая память, становится основной формой накопления опыта в переходном возрасте. Мы видели, наконец, что во вращивании произвольного внимания заключается самая характерная особенность эволюции этой функции в интересующую нас эпоху. Это не может быть результатом случайного совпадения, а имеет причины в более глубоких и общих закономерностях формирования личности подростка, о которых мы будем говорить подробнее в заключительной главе курса.

Сейчас мы не станем сводить эти найденные нами частные закономерности, характеризующие развитие отдельных функций, к их общим и глубоким корням. Мы можем удовлетвориться установлением внутренней функциональной и структурной связи, существующей между отдельными моментами. В самом деле, мы уже указывали на то, что сближение памяти и внимания с интеллектом составляет самую существенную и отличительную черту переходного возраста. Из системы восприятия эти функции переходят в систему мышления. Мы видели уже, что существует тесная связь между примитивным понятием школьника, понятием-конгломератом или комплексом и узостью поля внимания. Мы видели, далее, что переход к мышлению в понятиях в собственном смысле слова предполагает не простое количественное расширение поля внимания, а переход к новой форме организации этого поля. У ребенка множественное внимание часто оказывается не менее, но более богатым, чем у взрослого. Ребенок может уместить в поле внимания большее количество предметов и гораздо большее количество деталей. Внимание взрослого характеризуется иной структурой, иным типом деятельности. Мы нашли, что это изменение состоит в переходе от непосредственного, элементарного внимания на ранних ступенях развития к опосредованному вниманию, деятельность которого осуществляется с помощью ряда вспомогательных внутренних средств.

Мы хотели бы сейчас указать, не вдаваясь в раскрытие глубоких причинных связей между мышлением в понятиях и высшей формой внимания, только на то, что обе эти формы деятельности вновь обнаруживают теснейшую генетическую и функциональную зависимость и связь. Подобно тому как непроизвольное внимание оказалось родственно комплексному мышлению, мышление в понятиях и внутреннее произвольное внимание взаимно обусловливают друг друга. Эта связь, как и связь мышления с памятью, носит двойственный характер. С одной стороны, известная ступень в

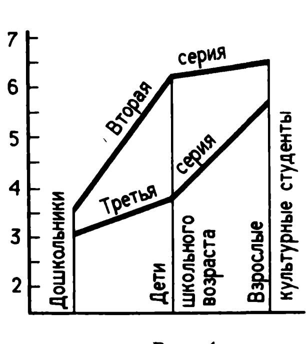


Рис. 4

развитии внимания — необходимая предпосылка для возникновения понятий. Именно узость поля внимания обусловливает невозможность для ребенка мыслить все признаки понятия в иерархическом синтезе. Но, с другой стороны, самое развитие внимания, переход его к высшей форме возможны только благодаря тому, что функция внимания, как и памяти, интеллектуализируется, связывается с мышлением, входит в качестве подчиненной инстанции в новое, высшее, сложное образование, которое представляет по существу качественно новую функцию.

Если мы продолжаем эту функцию называть тоже вниманием, то делаем это исключительно на основе внешних признаков, на основе того, что результат этой деятельности оказывается тождественным с результатом деятельности элементарного внимания, что в функциональном отношении низшая и высшая формы внимания эквивалентны, т. е. высшая форма принимает на себя функцию низшей и начинает выполнять ее. Перед нами не более чем частный случай общего закона перехода функций вверх, о котором мы уже вели речь. Поэтому, строго говоря, психологическая терминология и классификация функций, вероятно, откажутся некогда признавать едиными по своей основе функции на низших и высших ступенях развития исключительно благодаря их переходу вверх.

Подобно тому как передача ряда функций высшему, вновь построенному центру не позволяет нам рассматривать этот центр тождественным низшему, который до сих пор выполнял те же функции, высшая психическая функция, не уничтожающая, но снимающая действующую до нее функцию, не является просто ее продолжением, ее высшей формой. Новый центр, возникающий в истории развития мозга, не есть просто усовершенствованный старый, хотя бы он и имел с ним некоторые общие функции и действовал с ними в сложном единстве. Точно так же новая функция внимания не есть просто усовершенствованная и развитая старая форма этой деятельности, но качественно новое образование, включающее в себя как снятый в сложном синтезе момент, как побочную форму низшие процессы внимания.

Заслуга Пиаже заключается в том, что он сумел найти внутреннюю связь между типом деятельности внимания и типом мышления. Однако сам Пиаже считает найденную им связь как статическое и чисто описательное определение явления. Он констатирует родство двух психических функций, которые развиваются совместно, но не раскрывает механизма этой связи. Более того, он полагает, что здесь нельзя наметить причинной связи, что оба момента вытекают из одной общей причины.

Мы стремились показать, раскрывая процесс развития внимания, что связь здесь более сложного характера и более общая, характерная не только для внимания, но и для других функций, таких, как восприятие, память и т. п. Здесь налицо двойственная обусловленность одной функции другой. Здесь причины и следствия меняются местами. То, что служит предпосылкой развития

высших форм мышления, само преобразуется и поднимается на высшую ступень под влиянием нового типа мышления. Для хода нашего рассуждения важно отметить, что существует тесная связь между мышлением в понятиях и внутренним произвольным вниманием. Эта связь заключается в том, что внимание, руководимое мышлением в понятиях, направляется уже своеобразным способом на тот или иной объект.

Подобно тому как само понятие есть не прямое, а опосредованное мышление, так точно и внимание, руководимое понятием, иным образом, чем это совершается на примитивной ступени развития, охватывает совокупность признаков, входящих в состав понятия, в их сложном структурном единстве. Во внутреннем произвольном внимании наш интеллект приобретает, таким образом, новую функцию, новый способ деятельности, новую форму поведения, так как возникает новый сложный механизм, новый modus operandi нашего внимания.

5

Нам следует еще остановиться на эволюции последней функции в переходном возрасте, чтобы закончить историю развития высших психических функций подростка и тем самым историю его культурного развития, рассматриваемого с функциональной точки зрения. Мы имеем в виду практическую деятельность, практическое мышление, или действенный интеллект, как его иногда называют.

Старая психология, рассматривая развитые сложившиеся формы мышления взрослого культурного человека, игнорировала обычно исторический подход к проблеме мышления. Благодаря этому психология представляла действительный ход исторического развития мышления в грубо искаженном, а подчас в прямо перевернутом виде. Первичные и самые ранние формы мышления она относила к окончанию развития, а наиболее поздние помещала в его начале. Так обстояло дело и с проблемой практического интеллекта. Исходя главным образом из самонаблюдения, старая психология принимала за первичное развитие внутреннего мышления, связанного с речью и с представлениями, а в практическом разумном действии видела только воплощение или продолжение процессов внутреннего мышления. Взрослый культурный человек обычно раньше думает, а потом действует, отсюда психология заключала, что так дело происходило в истории развития мышления: сперва было мышление, затем действие. В связи с этим старая психология относила на сравнительно отдаленный срок, к окончанию детства, к началу переходного возраста, вызревание разумной целесообразной практической деятельности ребенка.

Как и в основе многих заблуждений, и здесь лежит верное зерно, соответствующее действительности. Постараемся обнаружить это зерно истины, скрытое под ложным истолкованием. В переходном возрасте совершается какой-то в высшей степени важный скачок в развитии практической целесообразной деятель-

ности человека, здесь впервые раскрываются возможности действительного овладения профессиональным трудом, этим конкретным воплощением практического мышления. Более новые исследования также подтвердили, что в области практического мышления переходный возраст означает переломный момент.

Исследования практического интеллекта показали, что окончание первого школьного возраста (10—11 лет) совпадает с переходом от технической игры к техническому интеллекту, и только после этого начинается период технического мышления в собственном смысле слова. Ряд немецких исследователей, говорит П. Л. Загоровский (1929, с. 53) (Г. Мейер и Г. Пфалер, О. Липманн и В. Нейбауер)[78], отмечают, что в первые школьные годы техническая одаренность ниже общей одаренности, но между третьем и пятым годами обучения замечается поворот в развитии технических способностей, а 13—15-летний подросток уже оставляет позади стадию наивной физики. Опыты Мейера и Пфалера показали, что в 12—14 лет дети способны к самостоятельному решению технических задач.

Исследования Нейбауера (V. E. Neubauer, 1928)[79] подтвердили в основном эти выводы. Нейбауер предлагал детям различного возраста строительный материал, из которого они должны были строить разные вещи и зарисовывать их. Автор исследовал, что и как строит и зарисовывает ребенок. Из всех выводов Нейбауера остановимся на основной схеме развития этой деятельности, поскольку она свидетельствует о развитии интересующего нас технического мышления подростка. С 5 до 9 лет в рисунке ребенка преобладает схема. С 9 до 12 лет — переходный период, который характеризуется преобладанием перспективного изображения. С 12—13 лет начинается развитие собственно технического рисунка. С точки зрения отношения, которое существует между постройкой и зарисовкой, Нейбауер различает три различных способа мышления.

Первый характеризуется тем, что ребенок в рисунке указывает основной отличительный признак построенного им предмета, например крыло у ветряной мельницы. Рисунок служит как бы опознавательным целям, является намеком на внешний вид предмета. Вторая стадия — подробное изображение формы или внешнего вида предмета. Ребенок не довольствуется обычно изображением одного характерного признака, он более или менее верно старается передать в рисунке общее очертание, общий внешний вид построенного предмета. Наконец, рисунок приобретает совершенно новую функцию: ребенок переходит к изображению внутреннего динамизма, способа функционирования, принципа построения предмета. В табл. 4 показаны результаты исследования Нейбауера. Из таблицы легко видеть, что только с началом переходного возраста третья форма изображения в рисунке начинает преобладать.

В. Нейбауер, обобщая данные исследования, намечает три основные стадии в развитии технического мышления ребенка. На

Таблица 4

Возраст, лет	Особенности изображения, %					
	характерных признаков		формы		функционирования	
	м.	д.	м.	д.	м.	д.
5	100	100	—	—	—	—
6	100	100	—	—	—	—
7	100	100	—	—	—	—
8	63	82	25	18	12	—
9	65	70	20	15	15	15
10	47	70	10	17	43	13
11	50	67	12	4	38	29
12	35	36	6	12	59	32
13	38	69	7	12	55	19
14	35	37	5	30	60	33
15	34	40	—	—	66	60

первой стадии (5—9 лет) техническое понимание находится в зародыше. Детский рисунок еще непосредственно связан с игрой и в схематической форме передает характерные признаки предмета. Изображение нескольких предметов сразу является не чем иным, как чисто механической комбинацией, чисто внешним соединением. На второй стадии расширяется круг изображаемых ребенком предметов, изображаются в том числе и машины. В рисунке ребенок передает более подробно внешнюю форму; комбинация отдельных предметов носит уже более связный, комплексный характер. Наконец, на третьей стадии ребенок изображает главным образом машины, его внимание направлено на передачу внутренней связи частей, на функционирование. Сочетание частей и элементов приобретает преимущественно технический характер. Третья стадия, говорит В. Е. Смирнов (1929), совпадает с началом созревания функционального переустройства организма, когда личностью особенно ясно переживаются изменения собственного организма[80]. Мы видим, таким образом, что в практическом мышлении подростка в период полового созревания действительно происходят серьезные изменения. Определим точнее, в чем заключаются эти перемены и чем они вызваны. Начнем с отрицательных определений.

Во-первых, едва ли мы можем принять в качестве действительного объяснения этих изменений связь с изменением функционирования собственного организма. Такое объяснение нам представляется чрезвычайно натянутым и маловероятным. Допустить, что подросток переходит к изображению принципа работы какого-нибудь механизма на основе того, что изменились способы функционирования его собственного тела и что в силу этого его внимание привлечено к этим изменениям, представляется нам сведением воедино непосредственным способом самых отдаленных моментов, между которыми на самом деле существует множество связующих звеньев.

Во-вторых, нам представляется, что такое чисто описательное изучение фактов при эмпирическом констатировании, без генетического анализа, без вскрытия каузально-динамических связей, лежащих в основе явления, заставляет сделать ложный вывод, будто практическое мышление в собственном смысле слова появляется лишь в переходном возрасте.

Намек на правильное понимание этого вопроса мы находим в исследовании Пфалера, который, по словам Кро, показывает, что способность понимания и адекватного воспроизведения внутренней связи слова и действия, внутреннего комплекса действий становится возможной только на основе психологического рассмотрения, только в переходную эпоху. Мы вновь приближаемся к уже испытанному нами приему, к которому мы прибегали неоднократно, выясняя изменение тех или иных функций в переходном возрасте. Мы можем ожидать, что и в области практической деятельности мы не встретимся в переходном возрасте с возникновением какой-нибудь новой элементарной формы поведения, которая была бы неизвестна ребенку.

Более того, мы не можем ожидать, что мы найдем какое-нибудь существенное изменение и существенно новые образования внутри самой функции практического мышления. Мы должны ожидать заранее, что изменения, характерные для подростка, окажутся в области взаимоотношений, взаимосвязей между данной функцией и другими функциями, в частности между данной функцией и центральной, ведущей все психическое развитие функции,— мышлением в понятиях.

Действительно, исследование показывает, что не данная функция сама по себе претерпевает те или иные изменения, но изменяются ее отношения с другими функциями, происходит ее сближение с мышлением в понятиях, снова обнаруживается двойственная зависимость каждой частной функции и центральной функции. Частная функция входит в новый, сложный синтез. Она является одновременно предпосылкой возникновения мышления в понятиях и сама поднимается на высшую ступень под его влиянием. Образование нового самостоятельного синтеза, обладающего своими особыми закономерностями, возникновение новой по существу формы деятельности, новой функции, нового modus operandi является и здесь истинным содержанием генетического процесса. Рассмотрим ближе, как это происходит в действительности.

Проблема практического мышления в современной психологии превратилась в одну из центральных принципиальных проблем всей науки, и известные опыты Келера над обезьянами показали, что высшие обезьяны способны к изобретению и разумному употреблению орудий. Таким образом, изучению подверглись самые ранние в генетическом отношении формы мышления. Они оказались формами практического действенного мышления, совершенно независимыми от речи.

Опыты Келера дают все основания полагать, что практическое

действенное мышление является в истории психического развития самой первичной формой мышления, которая в ранних проявлениях не зависит от более сложных видов деятельности, но содержит эти последние в возможности, в неразвернутом виде. Исследования Келера были перенесены на человеческого ребенка и обнаружили, что у человеческого ребенка в возрасте около 10—12 мес впервые наблюдаются действия, совершенно напоминающие, по выражению К. Бюлера, действия шимпанзе.

К. Бюлер потому и назвал весь этот возраст шимпанзеподобным, желая подчеркнуть, что здесь впервые появляется практическое мышление ребенка, совершенно независимое от речи, в тех наиболее примитивных формах, которые свойственны обезьянам. Затем опыты были перенесены на ребенка более зрелого возраста и также показали, что практическое мышление развивается раньше мышления словесного и в широкой степени независимо от последнего.

Все исследования, переносящие опыты с обезьянами в детскую комнату, шли в основном старыми путями. Все они искали у человеческого ребенка такие моменты, которые сближают его мышление с мышлением обезьяны. Авторы совершенно упускали из виду принципиально иное построение опыта и развитие практического мышления у человека, чем у животного. Но так как современная детская психология, по правильному выражению Бюлера, широко использует методы зоопсихологии, она не замечала этого принципиального отличия.

Если основной тенденцией, пронизывающей всю книгу Келера, является стремление доказать человекоподобность интеллекта шимпанзе, то тенденция детской психологии обратна: доказать шимпанзеподобность детского интеллекта. Келер говорит, что его опыты обнаружили у шимпанзе интеллект того же типа и рода, что и у человека. Бюлер, изучая ребенка, подтверждает, что его действия совершенно похожи на действия шимпанзе, и поэтому исследователь назвал эту фазу детской жизни шимпанзеподобным возрастом.

Специфические отличия человеческого ребенка стремились уловить многие авторы на разных путях. Не вдаваясь в подробный анализ всех попыток, заметим, однако, что некоторые из авторов, например О. Липманн, пытались найти специфическое отличие в более развитых биологических возможностях человеческого ребенка по сравнению с обезьяной. Если обезьяна действует под влиянием главным образом зрительной структурной ситуации, то у человеческого ребенка, как показал Липманн (O. Lipmann u H. Bogen, 1923)[81], относительно рано выступает на первый план наивная физика, чрезвычайно мало развитая у шимпанзе. Под этими словами Липманн разумеет весь тот наивный неосознанный опыт относительно физических свойств собственного тела и окружающих предметов, который складывается у ребенка с первых лет жизни. Именно этот наивный опыт относительно физических свойств своего тела и других предметов, а не

зрительная структура поля определяет практический интеллект ребенка. Липманн, таким образом, подходит к ребенку как к шимпанзе, обладающему биологией человека.

Другие авторы идут гораздо дальше и пытаются, как это делают С. Шапиро и Е. Герке[82], при перенесении в педологию методики Келера очеловечить ее, по их собственному выражению. Это очеловечивание заключается в том, что они стремятся учесть в качестве основного фактора, руководящего практическим мышлением ребенка, не наивную физику, не более совершенное знание физических свойств предмета, но социальный опыт ребенка.

Ведь прошлый опыт ребенка, как правильно отмечают эти авторы, строится по совершенно другому типу, чем прошлый опыт шимпанзе, и поэтому один и тот же опыт в обезьяньей клетке и детском саду может сохранить тождество психологической структуры, может одинаково соответствовать моторному аппарату того и другого объекта. Но стоит упустить из виду прошлый опыт ребенка, как в корне искажается перспектива полученного результата. Прошлый опыт ребенка, проявляющийся в его практическом интеллекте, сказывается раньше всего в том, что среда с ранних лет приучает ребенка в процессе приспособления привлекать на помощь наряду со средствами, предоставленными настоящей ситуацией, также и ресурсы из прошлого опыта. Поэтому постепенно с возрастом вырабатывается обобщенная схема действий, применяющаяся независимо от определенных конкретных условий приспособления при помощи подобной реакции.

Поведение ребенка полно таких выкристаллизовавшихся схем социального опыта. Пользуясь в повседневной жизни, в играх рядом предметов, ребенок вырабатывает известные шаблоны поведения и благодаря им овладевает самим принципом данной деятельности. Например, пользование шнурками, ленточками, веревками приводит к усвоению принципа связи. В результате ребенок весь пропитан унаследованными от социального окружения средствами приспособления.

Мы не будем касаться всех изменений, которые указанные авторы вводят в опыты. Нас интересует в данном случае принципиальный подход к практическому интеллекту ребенка. Опыты показали прямую зависимость практического мышления ребенка от наличного запаса социальных схем. Более того, приспособительный процесс у ребенка, говорят авторы, протекает главным образом за счет готовых, заимствованных из социальной среды схем. Мы видим, таким образом, что поиск своеобразия человеческого практического интеллекта пошел по пути привлечения новых факторов и показал действительную сложность, многоэтажность построения этой функции у человека. Наивная физика и запас социальных схем, как показали эксперименты, несомненно, являются мощными факторами, определяющими своеобразие этих процессов у человека.

Но нам думается, что эти исследования все же не указывают

самого важного, что отличает практическое мышление человеческого ребенка от того же мышления у обезьяны, а именно связей, которые существуют между данной формой поведения и всеми остальными функциями. У обезьяны практический интеллект существует в совершенно другой системе, в совершенно другой структуре поведения, чем у ребенка. Интеллект обезьяны один, как горный пик, возвышается над остальными, более элементарными функциями. Не то у человеческого ребенка. Уже с раннего возраста ребенок усваивает ряд высших форм поведения, совершенно недоступных обезьяне, и в частности, неизмеримо более совершенную форму речевого мышления. Невозможно допустить, что включение шимпанзеподобных реакций в совершенно новую структуру человеческого интеллекта оставит в неизменном виде эти реакции. Напротив, мы вправе ожидать, что здесь произойдет сложное сплетение, сближение, синтезирование ряда функций, связанное с качественным преобразованием практического интеллекта.

В наших исследованиях[83] мы обратили внимание на существенное отличие поведения ребенка в такой шимпанзеподобной ситуации. Оказалось, что ребенок, стоящий перед задачей овладеть какой-нибудь целью с помощью орудия, не только действует с ним, но и разговаривает. Опыты показали, что ребенок в этой ситуации обнаруживает своего рода деятельный синкретизм: реагирует на вещи и на экспериментатора синкретически, смешивая, объединяя слова, с помощью которых пытается повлиять на экспериментатора и на себя, и действия, с помощью которых он воздействует на вещь. Обе реакции — действие и речь — сливаются в одно синкретическое целое. Мы наблюдали, как ребенок, находясь в подобных ситуациях, прибегал к той форме речи для себя, к разговору с самим собой, который Пиаже назвал эгоцентрической речью. Если измерить коэффициент эгоцентрической речи для ситуации, богатой интеллектуальными моментами, например при затруднении, при употреблении орудий, он будет в среднем вдвое выше, чем для ситуации нейтральной, такой, как рисование, а главное, он будет иметь другой характер. Эгоцентрическая речь будет синкретически сливаться с действиями ребенка. Это синкретическое сближение социальной и эгоцентрической речи и действия в ситуациях с употреблением орудий имеет серьезное значение во всем дальнейшем развитии детского практического мышления.

Речь — не побочный продукт детской активности, речь — не параллельная функция, протекающая рядом с действием. Речь и действие сближаются, и это имеет решающее значение и для действия, и для речи. Первоначально речь, сближаясь с интеллектуальным действием, сопровождает его, отражая результаты деятельности и ее главнейшие моменты. Но именно благодаря тому что речь отражает и закрепляет отдельные моменты практического мышления, она из отражающей, сопровождающей функции превращается в планирующую, сдвигаясь к началу

процесса, перенося от одной операции к другой формулообразную структуру действия. Таким образом возникает первоначальная объективная связь речи и мышления. Речь становится средством мышления главным образом потому, что она отражает объективно протекающую практическую интеллектуальную операцию. Это капитальной важности момент в развитии речи и мышления, раскрывающий секрет возникновения речевого мышления в целом.

Первоначальное синкретическое сближение речи и мышления постепенно осознается ребенком.

Важно отметить с самого начала два момента. Во-первых, сближение речи и мышления не изобретается ребенком, не строится им с помощью логических операций. Ребенок не выдумывает с помощью речи того или иного способа практического поведения. Напротив, сама речь приобретает известные логические формы, интеллектуализируется только в силу того, что она отражает и сопровождает практические интеллектуальные операции ребенка. Речевое мышление сперва должно возникнуть объективно и лишь потом субъективно. Сперва оно возникает в себе, а потом для себя.

Речь и действие, сближаясь, сами начинают определять поведение ребенка прежде, нежели ребенок с их помощью начинает определять свою реакцию. Кто действительно глубоко изучит связи, возникающие между речью и интеллектуальным действием у ребенка, тот найдет центральное звено всей цепи развития речи и мышления, которое экспериментально-генетически раскрывает природу этого образования. Ребенок соотносится с ситуацией, требующей употребления орудий, через другого человека — экспериментатора. Разговаривая с ним, затем разговаривая при нем для себя, ребенок соотносится с ситуацией через инструкцию, через речь, т. е. социально. Здесь прокладывается дорога к интеллекту через речь сперва объективно, через другого, потом для себя. Позже экспериментатор выключается. Речь для себя при нем, т. е. эгоцентрическая речь, переходит в речь для себя без него, т. е. во внутреннюю речь, когда ребенок соотносится с ситуацией через собственную инструкцию, через собственную речь.

Здесь мы экспериментально воссоздаем речевое мышление в его истинной генетической природе.

Во-вторых, практическое мышление, приведя к интеллектуализации речи, само становится речевым. Оно вербализуется. Благодаря этому бесконечно расширяются его возможности. Мы видели, что первоначально речь становится осмысленной, так как она отражает осмысленное действие. Но когда ребенок с помощью речи начинает закреплять формулообразную структуру операций, когда он затем начинает применять формулу будущих действий, создавать план и намерение в собственном поведении, его практическое мышление поднимается на новую ступень: поведение ребенка начинает определяться уже не структурой

зрительного поля, не наивной физикой и даже не социальными схемами опыта, но новой формой деятельности — речевым мышлением.

Мы знаем, например, из истории рисунка, как происходит смещение детского слова по отношению к собственному действию ребенка. На первой стадии ребенок сначала рисует, а затем называет то, что нарисовал. Ему даже непонятно, когда его спрашивают, что он нарисует. У него еще нет плана, нет намерения по отношению к собственному действию. Постепенно слово начинает сдвигаться, смещаясь с конца процесса рисования к собственному действию.

Ребенок незадолго до окончания рисунка уже называет, что у него получится, и таким образом предвосхищает окончание еще незавершенного процесса. Часто в середине, а иногда даже и вскоре после начала процесса ребенок говорит, что получится, закрепляет это в словах и тем самым подчиняет плану и намерению весь дальнейший процесс.

Наконец, на третьей стадии слово сдвигается к самому началу процесса. Ребенок объявляет заранее, что он нарисует, и весь процесс рисования подчинен этой словесной формулировке собственного намерения и плана. Тот же сдвиг от конечного момента к начальному характеризует и отношение между практическим действием и его словесной формулой у ребенка. Сначала словесная формула заключает и закрепляет результат действия; затем она начинает отображать отдельные моменты и перипетии самого процесса решения задачи, наконец, она становится формулой плана и намерения, предвосхищающей дальнейшее течение действенной операции и переносящей поведение ребенка в совершенно другой план.

Не законы зрительного поля, рабами которых, по выражению Келера, являются животные, но законы волевого самоопределения собственного поведения, законы речевого поля становятся основными факторами, направляющими поведение ребенка. Обезьяна *видит* ситуацию и *переживает* ее. Ребенок, восприятие которого руководится речью, *познает* ситуацию. Но кроме ситуации он познает, а не переживает и собственные действия. Подобно тому как он решает данную задачу с помощью опосредованной деятельности, с помощью употребления орудий, он начинает определять, строить и связывать собственные процессы поведения в единое целое с помощью опосредованной деятельности, с помощью слова, с помощью речевого мышления.

Разумеется, переход к высшим формам синтеза практического и речевого мышления совершается не сразу. Он начинается в раннем детстве, и перед нами, как и прежде, возникает основная задача — установить, что же нового в процессе сближения речевого и практического мышления совершается именно в переходном возрасте. Для того чтобы ответить на этот вопрос, мы должны отметить, что и прежние исследователи наблюдали, конечно, огромную важность речи в практически действенном мышлении

ребенка. Этого просто нельзя было не заметить, с какой бы точки зрения исследователь не подходил к процессу. Было ли внимание исследователя направлено на наивную физику или на схему социального опыта, везде и всегда он натыкался на речь, которой он отводил побочное, хотя и почетное место.

Было бы полной слепотой со стороны исследователя, прямым искажением фактов, если бы роль речи в процессе поведения не была отмечена хотя бы в фактической части исследования. Поэтому все авторы останавливаются на речевых реакциях, играющих своеобразную роль в приспособительном процессе ребенка. Так, Шапиро и Герке наблюдали в опытах, требующих употребления орудий, что речь весьма часто выполняла функцию замещения действия. В особенно затруднительных случаях или при недостаточном напоре приспособительной энергии дети ограничивались констатированием фактов своей неприспособленности или начинали мечтать вслух, утверждая, что их желание исполнится само собой. «Он сейчас слезет и упадет к нам, он сейчас придет к нам на пол»,— говорит Боря (3 года). В общем, замечали Шапиро и Герке, количество речевых проявлений обратно пропорционально количеству действенных актов.

Оно и понятно, если встать на точку зрения авторов, что речь замещает неудавшееся действие, что с помощью речи ребенок начинает мечтать вслух там, где он не может действенно овладеть ситуацией.

Эти авторы отмечают, что в некоторых случаях речь имеет предваряющее и корригирующее значение. Ребенок сперва решает задачу словесно и лишь затем приводит свое решение в действие, или он критикует свои действия, внося соответствующие поправки в деятельность. Речь, в силу специфических особенностей, значительно облегчает испытуемому переход от настоящей ситуации к прошлому опыту. Она же часто и отвлекает ребенка от необходимости непосредственно использовать имеющиеся ресурсы, направляя его приспособление в других направлениях. С одной стороны, речь дает возможность пассивного приспособления через экспериментатора путем словесных просьб о помощи. С другой стороны, речь иногда уводит ребенка в область воспоминаний и общения с экспериментатором, прямо не связанных с поставленной перед испытуемым задачей.

Все это еще раз указывает на значение социального опыта в приспособительных реакциях ребенка, так как уже самый беглый анализ роли речи ребенка рельефно выявляет пользование им речью как универсальной социальной схемой. Резюмируя, авторы говорят, что в практически действенном приспособлении ребенка своеобразную роль выполняет речь. Она замещает и компенсирует подлинное приспособление или же служит мостом для перехода от прямых проб к прошлому опыту и чисто социальному виду приспособления через экспериментатора.

Уже в этой характеристике поведения ребенка во время действий с употреблением орудия проступают со всей ясностью

связи между практическим действием и речью. Однако исследователи, не придавая существенного значения этим связям, рассматривают их как частный случай схем социального опыта, отводя синтезу речи и действия второстепенное, побочное значение, а иногда и вовсе не замечая этого синтеза. Такие авторы склонны думать, что речь и действие ребенка находятся в обратно пропорциональном отношении, понимая под этим не только чисто количественное соотношение тех и других реакций, но также и существенную связь между ними, заключающуюся в том, что речь замещает неудавшееся действие. Во всяком случае во всех этих наблюдениях речь принимается за нечто сопровождающее процесс действия, но не приводящее к коренному изменению его природы и к возникновению новой, по существу качественно своеобразной формы практической деятельности, специфичной для человека. Липманн в протоколах своих опытов также неоднократно передает своеобразное сочетание социальной и эгоцентрической речи ребенка с его практической деятельностью.

Становится непонятным, как авторы, стоящие на структурной точке зрения и отрицающие возможность механического, чисто ассоциативного объединения двух видов деятельности, не замечают той совершенно новой структуры, которая возникает благодаря объединению практического и речевого мышления в одно целое. Липманн, исследуя способность разумного действия, проводит обстоятельную параллель между действиями детей и поведением обезьян в опытах Келера. Липманн находит много сходства, но устанавливает и коренное отличие, которое, как мы указывали, заключается в отсутствии наивной физики у обезьян и наивной оптики у детей.

Сравнивая действия детей и антропоидов, Липманн резюмирует: до тех пор пока физическое действие зависит преимущественно от оптических компонентов структуры ситуации, между ребенком и обезьяной существует разница только в степени. Если ситуация требует осмысленного соотнесения физических структурных свойств вещей, обнаруживается различие между обезьяной и ребенком: действия обезьяны преимущественно обусловлены оптически, а действия ребенка — главным образом физическими отношениями вещей.

Мы опять видим указания на чрезвычайно важный новый биологический фактор, определяющий практическое мышление ребенка по сравнению с обезьяной, но мы не видим ни малейшего сдвига в сторону понимания принципиального и коренного отличия человеческой практической деятельности от деятельности животного. Скажем прямо, что, если границу между деятельностью ребенка и обезьяны проводить там, где ее проводит Липманн, мы никогда не сумеем понять возникновения трудовой деятельности у человека.

В своих исследованиях мы могли отметить, что чисто словесная операция, относящаяся к последующему практическому действию, но оторванная от реального действия, является продуктом

более позднего развития. Первоначально речевая операция входит составной частью в качестве вспомогательного приема во внешнюю операцию. Характер ее объединения с этой внешней операцией различен на разных ступенях развития. На каждой возрастной ступени возникает свой генетический узел, характеризующийся господствующим на данной ступени синтезом речевого и практического мышления. От узла к узлу идет линия развития практической деятельности ребенка. Как мы уже говорили, основные изменения в этом процессе заключаются в том, что речь сдвигается во времени от конца к началу всей операции, что она от функции закрепления и отражения действия переходит к функции его планирования. По правильному выражению М.В.О'Ши (1910), ребенок сперва действует, потом думает, а взрослый сперва думает, потом действует.

Наши исследования позволяют нам набросать в самых общих чертах основную схему развития практической деятельности ребенка. Кратко рассмотрим эту схему. Если мы представим себе опыты с употреблением орудия в генетическом разрезе, то перед нами обнаружится примерно следующий ход развития этой деятельности. В младенческом возрасте, в 6 мес, как отмечают исследователи, появляется зародышевая форма будущего употребления орудий. Ребенок с помощью одного предмета воздействует на другой — операция, специфическая для человеческих рук и не встречающаяся у животных. Это еще не целевая операция, так как действие ребенка ни на что не направлено, но это уже орудие в себе, в объективном его значении, поскольку некий средний член вдвигается между ребенком и объектом его воздействия. В 10—12 мес впервые наблюдается истинное употребление орудия примерно того типа, который обнаружен у обезьян.

Характерной чертой всего этого возраста является независимость практического действия от речи (шимпанзеподобный возраст). Однако существенное значение, по-нашему, имеет сопровождение деятельности ребенка лепетом, который в данном случае действительно носит характер эмоционального аккомпанемента.

Раннее детство характеризуется синкретическим объединением социализированной речи ребенка и его действия. Ребенок вместо прямого воздействия на предмет обращается с просьбами к экспериментатору, или пытается с помощью слова воздействовать на предмет, или, наконец, словами замещает реальный успех, изменяя задачу. Существенная черта всего возраста — синкретическое объединение социальной ситуации и физической ситуации в одно несистематизированное целое. Это синкретическое объединение следует понимать как в высшей степени важный генетический узел, который впервые приводит к установлению связи, пока еще неопределенной и смутной, между речевым и практическим мышлением.

В дошкольном возрасте речь ребенка уже приобрела новую

форму, стала речью для себя, и весь возраст характеризуется синкретическим объединением эгоцентрической речи и практического действия. Речевое мышление в собственном смысле слова в процессе выполнения задачи встречается редко. Слова регулируют, направляют поведение, хотя ребенок произносит их не с этой целью. Здесь мы имеем как бы не во всех точках совпавшие друг с другом, еще несознательно и непланомерно, но уже объективно объединенные друг с другом две операции мышления.

В школьном возрасте, как мы видели, ребенок в области отвлеченного словесного мышления остается еще во власти вербального синкретизма, и отсюда, когда перед ним встает задача объединить в одно целое процессы внутренней речи и процессы практического действия, возникает синкретическое объединение того и другого без господства внутренней речи над всей практической операцией.

Только в переходном возрасте в связи с возникновением речевого мышления в понятиях возможно решение задачи на словах и последующее выполнение ее в действиях, выполнение, подчиненное плану, руководимое единым намерением, направляемое волей, которая, как закон, определяет способ и характер действия[84].

Так постепенно прокладывается дорога к мышлению через речь, и в переходном возрасте мы замечаем с первого взгляда двойственную ситуацию: с одной стороны, подросток впервые овладевает совершенно оторванным от конкретных действий мышлением в понятиях, а с другой — именно благодаря мышлению в понятиях впервые создаются те специфические для человека высшие формы отношений между мышлением и действием, которые характеризуются сложным иерархическим синтезом одной и другой формы.

Мы имеем чрезвычайно интересное аналогичное положение в истории развития человеческого мышления в филогенетическом плане. Как известно, Гегель неоднократно пытался рассматривать человеческую практическую деятельность, и в частности употребление орудий, как воплощенное в действии логическое умозаключение. В. И. Ленин в примечании к «Логике» Гегеля говорит по поводу категорий логики и человеческой практики следующее: «Когда Гегель старается — иногда даже: тщится и пыжится — подвести целесообразную деятельность человека под категории логики, говоря, что эта деятельность есть «заключение» (Schluss), что субъект (человек) играет роль такого-то «члена» в логической «фигуре» «заключения» и т. п., — **ТО ЭТО НЕ ТОЛЬКО НАТЯЖКА, НЕ ТОЛЬКО ИГРА. ТУТ ЕСТЬ ОЧЕНЬ ГЛУБОКОЕ СОДЕРЖАНИЕ, ЧИСТО МАТЕРИАЛИСТИЧЕСКОЕ. НАДО ПЕРЕВЕРНУТЬ: ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ЧЕЛОВЕКА МИЛЛИАРДЫ РАЗ ДОЛЖНА БЫЛА ПРИВОДИТЬ СОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА К ПОВТОРЕНИЮ РАЗНЫХ ЛОГИЧЕСКИХ ФИГУР, ДАБЫ ЭТИ ФИГУРЫ МОГЛИ ПОЛУЧИТЬ ЗНАЧЕНИЕ АКСИОМ**» (Полн. собр. соч., т. 29, с. 172). И в другой раз ту же самую

мысль о связи логических форм мышления с человеческой практикой В. И. Ленин выражает так: «Заключение действования»... Для Гегеля *действование,* практика есть *логическое «заключение»,* фигура логики. И это правда! Конечно, не в том смысле, что фигура логики инобытием своим имеет практику человека (=абсолютный идеализм), а vice versa*: практика человека, миллиарды раз повторяясь, закрепляется в сознании человека фигурами логики. Фигуры эти имеют прочность предрассудка, аксиоматический характер именно (и только) в силу этого миллиардного повторения» (там же, с. 198).

Действие формирует в речи суждение, превращает ее в интеллектуальный процесс. Это мы видели в экспериментах с ребенком. То, что ребенок мыслит в действии, т. е. употребляет орудия, пользуясь в то же время речью, изменяет не только форму его мышления, вводя в него дорогу через речь и новые формы использования опыта, но изменяет и самую речь, формируя ее по интеллектуальному принципу, сообщая ей интеллектуальную функцию. И в филогенетическом плане, о котором говорит В. И. Ленин, по-видимому, речь сыграла решающую роль в процессе закрепления в сознании человека логических фигур, миллиарды раз повторявшихся в человеческой практике.

До сих пор обычно односторонне представлялось значение речи для мышления, но не то, как речь из аморфной массы, выполняющей самые различные функции, под влиянием практического интеллекта, сопровождая его операции и закрепляя их постфактум, выковывает в себе интеллектуальную форму (суждение), дает снимок, слепок практического интеллекта, который лишь позже — в переходном возрасте — сам начинает управлять мышлением. Таким образом, в переходном возрасте завершается та смена ролей и взаимодействия речи и действенного мышления, которая начинается очень рано.

Если в раннем возрасте ведущей, господствующей функцией является практический интеллект и речь ребенка умна лишь постольку, поскольку она не оторвана от его практики, то сейчас практика ребенка становится в подчиненное положение по отношению к мышлению. В этом процессе мы можем проследить не только то, как мышление становится речевым, как практический интеллект переходит в речевой, но и то, как речь становится интеллектуальной через практическое действие.

Чем же отличается соотношение двух форм мышления в переходном возрасте от ближайшего к нему школьного возраста? В школьном возрасте решение задачи, требующей сложного применения орудий, возможно без внешней речи, путем внутренней речи, но при контроле ее восприятием, реальной ситуацией и реальным действием. Иначе, без наглядной ситуации и без наглядного действия в мыслях, это решение приводит к вербальному синкретизму. Только в переходном возрасте внутренняя

* Напротив.— *Примеч. ред.*

речь, мышление в понятиях приводит к возможности нового синтеза, нового типа связи двух форм интеллекта. Только подросток без наглядной ситуации, в понятиях, может решить задачу практического мышления и затем перенести ее в план действия.

В виде общей формулы мы могли бы сказать, что в процессе наших исследований мы в состоянии проследить, как прокладывается дорога к интеллекту через речь. Но речь, для того чтобы стать дорогой к интеллекту, сама должна испытать формирующее воздействие интеллекта. Однако процесс возникновения планирующей функции речи из отражающей является только частным случаем общего закона возникновения регулирующих и осмысливающих процессов из процессов восприятия. Отражение с помощью речи (слепок в речи своих же действий), возникновение речевых формул для последующих действий является основой для развития самосознания и высших волевых регулирующих механизмов. Мы уже указывали на то, что все регулирующие механизмы организма построены на принципе самовосприятия собственных движений.

Когда подходят к отражению, не беря его в движении, часто говорят, что если та или иная операция, например речь или сознание, отражает какой-нибудь объективно протекающий процесс, то тем самым речь не может выполнять никакой существенной функции, ибо отражение в зеркале не может же изменить судьбу отражаемого предмета. Между тем, если взять явление в развитии, мы увидим, что именно благодаря отражению объективных связей, и в частности благодаря самоотражению человеческой практики в человеческом словесном мышлении, возникают и самосознание человека, и его возможность сознательно направлять свои действия. «Сознание вообще *отражает* бытие. Это — общее положение всего материализма» (В. И. Ленин. Полн. собр. соч., т. 18, с. 343). «И господство над природой, проявляющее себя в практике человечества, есть результат объективно верного отражения в голове человека явлений и процессов природы, есть доказательство того, что это отражение (в пределах того, что показывает нам практика) есть объективная абсолютная, вечная истина» (там же, с. 198).

Мы потому так подробно остановились на развитии практической деятельности, что она связана с тремя главнейшими моментами всей психологии переходного возраста.

Первый момент заключается, как показал Пиаже, в следующем: весь школьный возраст заполнен тем, что ребенок переносит из плана действия в план словесного мышления операции, которыми он овладел на предшествующих ступенях. Мы видели, что это совершается с помощью интроспекции, отражения в сознании собственных процессов. Пиаже говорит, что осознать свою операцию — значит перевести ее из плана действия в план речевой. Усвоение какой-нибудь операции в вербальном отношении, по мнению Пиаже, воспроизводит перипетии, которые имели

место при освоении той же операции в плане действия. Только даты будут различны, ритм останется аналогичным.

Таким образом, мы видим, что отражение собственной практики ребенка в плане речевого мышления приводит к глубокой диспропорции между практикой и мышлением у школьника. В плане практического действия он уже преодолел синкретизм и особенности эгоцентрического мышления. В плане словесном он еще находится во власти этих факторов, характеризующих примитивные формы мышления. Диспропорция выравнивается, и не только выравнивается, но становится снова диспропорцией обратного характера в переходном возрасте: вместе с образованием понятий мышление и его господство над практикой возрастают и поднимают тем самым практическое действие подростка на высшую ступень.

Второй момент заключается в том, что мы сталкиваемся здесь с чрезвычайно интересной проблемой связей между употреблением орудий и возникновением опосредованных процессов поведения. Мы видели, что сама практическая деятельность ребенка и подростка все более становится опосредованной с помощью речи и что внедрение речи в процессы практической деятельности означает в сущности переход этой деятельности от непосредственной, руководимой только восприятием ситуации, практической операции к опосредованному в словах процессу практического мышления. Человек овладевает своим поведением и подчиняет его известному плану через речь и с помощью речи.

Таким образом, практическая деятельность человека превращается в двояко опосредованную деятельность: с одной стороны, она опосредована орудиями в буквальном смысле слова, с другой — опосредована орудиями в переносном смысле слова, орудиями мышления, средствами, с помощью которых совершается интеллектуальная операция, она опосредована с помощью слов.

Наконец, третий интересующий нас момент, наиболее важный, заключается в тесной связи, существующей между этими развивающимися и сменяющими друг друга генетическими, синтетическими узлами мышления и практической деятельности и развитием трудовой деятельности подростка, который созревает для овладения высшими формами человеческого труда. О труде мы будем говорить особо в главе пятнадцатой «Рабочий подросток» *.

6

Мы начали наше рассмотрение с восприятия, перешли к памяти и вниманию и закончили практической деятельностью. В эволюции этих процессов в переходном возрасте мы нашли нечто общее. Мы увидели, что эти процессы эволюционируют не вразброд и не рядом друг с другом, что история их развития менее всего напоминает сумму отдельных изменений каждой

* См. комментарий 1, с. 404 настоящего тома.— *Прим. ред.*

функции. Эволюция интеллектуальной жизни подростка предстала перед нами как единая целостная картина, в которой все части подчинены связи с центром.

Из единого центра, из функции образования понятий мы старались вывести все периферические изменения в психологии подростка. В переходном возрасте восприятие, память, внимание и действие являются не пучком функций, опущенным в сосуд с водой, не разрозненным рядом процессов, а внутренне связанной особой системой, подчиненной в своей эволюции единому закону, исходящему от центральной ведущей функции — функции образования понятий.

В этом смысле мы смогли наметить много общих черт между различными функциями. Мы сумели показать, что законы возникновения произвольного внимания в сущности те же, что и законы возникновения логической памяти. Мы с полным правом могли бы переставить привычные, традиционные определения и с равным основанием говорить о произвольной памяти, как и о логическом внимании, ибо основа того и другого одна и та же. На основе образования понятий обе функции приобретают интеллектуальный характер, начинают руководствоваться мышлением в понятиях. Это делает их логическими, с одной стороны, и свободными, независимыми от более элементарных закономерностей, лежащих в их основе, свободно направляемыми сознательной мыслью, т. е. произвольными — с другой.

Мы сумели показать существенное отличие переходного возраста, которое выражается в том, что отношения, существующие между памятью и интеллектом, сменяются на обратные. Если в детском возрасте мышление является функцией памяти, то в переходном возрасте память становится функцией мышления. То же самое с равным основанием мы могли бы сказать относительно восприятия и действия ребенка. В раннем возрасте, да и вообще на примитивных ступенях развития, мышление является функцией восприятия зрительного поля. Мыслить — значит разбираться в своих восприятиях. В переходном возрасте воспринимать — значит мыслить видимое в понятиях, синтезировать конкретное и общее. Восприятие становится функцией мышления.

Так, с полным правом мы могли бы говорить о логическом и даже о произвольном восприятии, имея в виду приведенное выше определение Келера, гласящее, что животные в гораздо большей степени, чем взрослые люди, рабы сенсорного поля. Но так же точно и действие, вначале руководимое именно сенсорным полем и являющееся первичной формой человеческого мышления, становится свободным, произвольным и логическим действием только в переходном возрасте, когда оно направляется мышлением в понятиях.

Нам остается сделать последний шаг. Для того чтобы найти действительное доказательство и прочно убедиться в том, что нарисованная нами закономерная картина эволюции всех функций, связанных в единую систему, действительно верна, что развитие

представляет собой единый процесс, в центре которого стоит функция образования понятий, нам нужно обратиться к сравнительному изучению данных патологического характера, данных о распаде и разрушении того сложного единства, развитие и построение которого мы изучали только что. Идею сравнительного изучения какой-либо сложной функции в ее развитии и распаде Е. К. Сепп[85] формулирует следующим образом. Подобно тому, говорит он, как геологи пользуются всяким повреждением земной коры, ее сдвигами, сбросами и обнажениями вследствие размывов, для того чтобы изучить законы формирования пластов, для того чтобы изучить историю развития Земли, так и невропатолог, пользуясь теми нарушениями в нервной системе, которые производятся катастрофическими причинами, или теми, подобными размывам стойкими и длительными изменениями, которые производятся интоксикацией и другими системными поражениями мозга, имеет возможность судить о строении и развитии нервной системы человека, о строении и развитии его поведения.

Так, изучая чрезвычайно богатую область речевых функций, продолжает Сепп, невропатолог имеет возможность путем сопоставления установить не только определенную локализацию речевых центров, условность этой локализации, зависящей от порядка формирования речи, но и взаимозависимость речевых функций и других функций мозговой коры. Это возможно именно потому, что при поражении нервной системы мы встречаемся с обнажением механизмов, настолько слитных в здоровом состоянии, что они не позволяют выделить себя из единой функции, в которой принимают участие.

Множество таких механизмов, обнажившихся вследствие разрушения связи между ними, оказываются видовыми механизмами, и у новорожденного ребенка, у которого еще нет поведения, основанного на личном опыте, составляют единственно действующие механизмы. У взрослого мы встречаем их в изолированном действии только в случае разрушения связи в центральной нервной системе. Не только в области врожденных видовых механизмов, но и в области механизмов, построенных на основании индивидуального опыта, на основании фиксирующей деятельности мозговой коры, мы в патологии наблюдаем обнажение, которое дает возможность изучать в изолированной деятельности отдельные механизмы. Здесь на первый план, по мнению Сеппа, приходится поставить речевую функцию.

Как на пример, позволяющий проникнуть в историю развития этих некогда связанных механизмов и в историю построения ныне распавшихся, но прежде единых функций, Сепп указывает на моторную афазию у полиглотов, подчеркивая, что при разрушении определенного участка мозговой коры пропадает возможность говорить на родном языке и в то же время речь на языке менее употреблявшемся, а иногда и достаточно забытом оказывается не только не исчезнувшей, но и гораздо более свободной и полной, чем это было до заболевания. Очевидно, что энграммы речевой

функции в зависимости от порядка их формирования локализуются каждый раз в иных местах. Стирая те или иные энграммы мозговой коры, патология дает невропатологу возможность заглядывать по частям в историю данной личности, в ее формирование.

Мы видим, таким образом, что мозг сохраняет в себе в пространственном виде задокументированную временну́ю последовательность развития поведения, а распад сложных единых функций позволяет нам проникнуть в историю их развития. Эта мысль стала сейчас одним из основных методологических принципов всей психоневрологии в целом. Развитие является ключом к пониманию патологических процессов, процессов распада синтезов, высших единств, а патология — ключом к истории развития и построения этих высших синтетических функций.

Мы уже указывали на приводимый Кречмером один из основных невробиологических законов, который гласит: если высший центр функционально слаб или отделен от подчиненных центров, то общая функция нервного аппарата не просто прекращается, но подчиненная инстанция становится самостоятельной и показывает нам оставшиеся у нее элементы своего древнего типа функционирования. Эмансипация низших центров находит полную аналогию и в эмансипации низших функций. Низшая, или элементарная, функция, входящая в состав сложной единой функции, при нарушении последней, при распаде ее единства выделяется и начинает действовать по собственным примитивным законам. Именно поэтому заболевание часто выражается в форме регресса. Здесь как бы обратное движение процесса развития, возвращение его к давно пройденным точкам, а следовательно, и раскрытие самого секрета построения того сложного единства, распад которого мы можем наблюдать и изучать. В этой эмансипации заключается не случайная параллель, а важный невробиологический закон, который, как мы говорили, с полным правом может быть распространен и на историю развития и распада функций.

Три заболевания в этом отношении представляют исключительный интерес для понимания истории построения высших психических функций в переходном возрасте. Мы имеем в виду истерию, афазию и шизофрению; они, с нашей точки зрения, являются как бы специально организованными природой экспериментами распада тех единств, построение которых составляет главное содержание переходного возраста. Во всех трех заболеваниях с разных сторон мы можем наблюдать обратное движение того самого процесса развития, который с генетической точки зрения мы изучаем в психологии подростка.

Таким образом, научное понимание этой психологии представляется нам невозможным без глубокого изучения истории построения высших функций подростка сравнительно с историей распада этих единств, этих синтезов в названных нами процессах заболевания. Из них даже две болезненные формы обычно сопоставлялись, сближались с переходным возрастом. Психологию подростка часто рассматривали в свете учения об истерии и шизофре-

нии. При этом, однако, имелись в виду отношения, прямо противоположные тем, о которых мы говорим сейчас.

Сравнительное изучение процессов развития и процессов болезненного распада каких-либо форм чаще всего преследует в педологии не те цели, которые мы сейчас ставим перед собой. Основываясь на совершенно правильном положении, что между болезнью и нормальным состоянием существует ряд тонких переходов, что нет резких границ, отделяющих одно состояние от другого, педологи обычно склонны понимать патологию как утрированную норму и поэтому рассматривают каждый возраст в свете свойственных ему заболеваний, пытаясь здесь в подчеркнутом виде найти основные закономерности возраста, отраженные в болезни.

Мы исходим из прямо противоположного допущения: в болезни мы имеем возможность наблюдать процессы обратного развития. Поэтому мы заранее не можем ожидать, чтобы история распада высших форм поведения, как она наблюдается при тех или иных душевных и нервных заболеваниях, представляла собой просто в утрированном и подчеркнутом виде отражение истории их построения. Один процесс является скорее противоположным другому, чем его сгущенным выражением. Но именно благодаря обратному движению процесса развития — распаду высших форм поведения — его изучение становится ключом к пониманию истории развития этих форм. В частности, приводившийся уже выше закон эмансипации низших функций говорит именно в пользу такого, а не иного понимания соотношения процессов болезненного распада и процессов развития. Болезнь часто является регрессом, возвращением назад к уже пройденным пунктам развития и позволяет путем сравнительного изучения найти и установить то существенно новое, то специфическое, строение чего обнажается при заболевании, как обнажаются древние геологические пласты при размывах их поверхности.

7

Истерия давно рассматривалась как болезнь, тесно связанная с особенностями переходного возраста. Э. Кречмер (1928) говорит, что многие из симптомов так называемого истерического характера представляют собой не что иное, как застывшие остатки психики раннего полового созревания или же ее неблагоприятные характерологические изменения под влиянием позднейшей перемены условий жизни. Далее Кречмер перечисляет ряд симптомов, среди которых следует отметить характерный контраст между холодностью и чрезмерным напряжением любовного чувства, контраст между преданностью и детским эгоизмом и в особенности смесь забавного и трагического в образе жизни.

Поэтому, по словам Кречмера, если прежние исследователи охотно определяли истериков как больших детей, то мы предпочитаем сказать «взрослые подростки». Это в точности будет

соответствовать тому периоду, когда наступила задержка в биологическом развитии: периоду ранней половой зрелости. Несозревшая психика заключает в себе большую склонность к импульсивным аффективным разрядам и в особенности к гипобулическим механизмам. В общем можно сказать: период полового созревания — излюбленная почва для истерических реакций.

Каждый человек расположен к истерии, полагает Гохе. Поясняя его положение, Кречмер добавляет: именно потому, что каждый носит в себе старые инстинктивные формы, лишь более или менее прочно покрытые новейшими характерологическими слоями культуры*. Что это значит? Мы можем понять только что сказанное в свете двух законов, одинаково относящихся к развитию и к распаду высших форм поведения. Напомним, что один из них говорит о сохранении низших в истории развития функций в качестве подчиненных инстанций внутри высших сложных новых образований.

Таким образом, те механизмы, которые управляют нашим поведением на ранней ступени развития, и в частности в ранний период полового созревания, не исчезают у взрослого человека вовсе; они включены как вспомогательный исполнительный механизм в состав более сложной синтетической функции. Внутри нее они действуют по другим законам, чем те, которые управляют их самостоятельной жизнью. Но когда высшая функция почему-либо распадается, сохранившиеся внутри нее подчиненные инстанции эмансипируются и снова начинают действовать по законам своей примитивной жизни. Вот откуда возникает в заболевании возврат назад. Расщепление высшей функции и означает в условном, конечно, смысле как бы возврат к генетически уже оставленной ступени развития.

Э. Кречмер говорит, что в этом заключается не случайная параллель, а важный невробиологический основной закон, который в области низшей двигательной сферы уже давно известен, но не нашел еще применения в области психиатрии неврозов. Когда в психике моторно-выразительной сферы высшая инстанция становится неспособной к руководству, то следующая за ней низшая инстанция начинает самостоятельно работать, следуя собственным примитивным законам. В этом заключается второй из упомянутых нами законов.

Какая же подчиненная инстанция начинает самостоятельно работать при истерии и, следовательно, возвращает нас к началу полового созревания? Этот механизм Кречмер называет гипобуликой и говорит, что в примитивной психической жизни воля и аффект тождественны. Каждый аффект в то же время тенденция, каждая тенденция принимает черты аффекта. Эта непосредствен-

* В этом смысле мы могли бы образно сказать в связи с дальнейшим, что каждый носит в себе не только свою истерию, но и свою афазию, и свою шизофрению, т. е. те пройденные, но сохранившиеся в снятом, скрытом виде ступени развития, которые обнажаются при заболеваниях.

ная импульсивная организация волевой жизни, свойственная ребенку и особенно подростку к началу полового созревания, эмансипируется от высшей волевой надстройки при истерии. Самое существенное, что гипобулика признается качественно характерным волевым типом, который при некоторых обстоятельствах может функционировать самостоятельно и располагается между целевой установкой и рефлекторным аппаратом, причем способен вступать в соединение то с первой, то со вторым, полагает Кречмер.

В этом смысле гипобулика не является новым созданием истерии, она специфична не для одной истерии. По словам Кречмера, то, что мы у истерика рассматриваем как род болезненного инородного тела, этот бес и двойник целевой воли, мы находим у высших животных и у маленьких детей. Для них это воля вообще; на этой ступени развития она является нормальным и более или менее единственным существующим способом хотеть. Гипобулический волевой тип представляет собой онтогенетически и филогенетически низшую ступень целевой установки. Именно поэтому мы и называем его гипобулическим. Изучение показывает, что самые разнообразные заболевания сопровождаются эмансипацией гипобулического механизма. Болезнь, считает Кречмер, берет нечто, что является важной нормальной составной частью в психофизическом выразительном аппарате у высших живых существ; она отрывает его от нормального соединения, изолирует его, смещает и заставляет его таким образом функционировать чересчур сильно и бесцельно тиранически.

Из того факта, что такие разнообразные типы болезней, как военный невроз или эндогенная кататония, имеют те же самые гипобулические корни, вытекает, что гипобулика не только важная переходная ступень в истории развития высших живых существ, исчезнувшая впоследствии или просто замещенная целевой установкой. Мы видим, что гипобулика напоминает, скорее, оставшийся орган, отпечаток которого сохраняется в более или менее сильной степени также и в психологической жизни взрослого человека. Она является не только атавизмом, мертвым придатком. Наоборот, мы видим, что и у здорового взрослого человека гипобулика в качестве важной составной части, присоединяясь к целевой функции, образует то, что мы называем волей. Однако она здесь не диссоциирована, как при истерии или кататонии, не представляет собой самостоятельной функции, но слита с целевой установкой в крепкую единую функцию.

Процесс развития в переходном возрасте как бы разложен на части и повторен в обратном порядке в истории истерического заболевания.

То, что эмансипируется как самостоятельная низшая функция при истерии, в начале переходного возраста является нормальной ступенью в развитии воли. Процесс ее дальнейшего развития заключается в построении и образовании того сложного единства, из которого отщепляется и выделяется эта низшая функция при

заболевании. Об истериках, говорит Кречмер, часто спрашивают, слабовольны ли они. Кречмер говорит, что при такой постановке вопроса ответа никогда не получить. Такие истерики не слабовольны, а слабоцельны. Слабость цели и есть психическая сущность состояния, как мы видим у большого числа хронических истериков. Только отделяя одну от другой обе волевые инстанции, мы можем понять загадку: человек, не умея управлять собой, вовсе не бесцельно употребляет величайшую силу воли для того, чтобы дать картину самого жалкого слабосилия. Слабость цели не является слабостью воли, полагает Кречмер.

Мы могли бы резюмировать сравнительное изучение волевых функций у истерика и подростка. Мы могли бы сказать, содержанием развития в переходном возрасте является именно то, распад чего составляет содержание истерического заболевания. Если при истерии гипобулика эмансипируется от власти целевой воли и начинает действовать по своим примитивным законам, то в переходном возрасте гипобулика включается в качестве составной неотделимой части в целевую волю, впервые возникающую в этом возрасте и являющуюся выражением той функции, которая дает человеку возможность управлять собой и своим поведением, ставя ему определенные цели и направляя его процессы так, чтобы они вели к достижению этих целей.

Таким образом, целевая воля, господствующая над аффектом, овладение собственным поведением, управление собой, умение ставить цели своему поведению и достигать их — вот то новое, что лежит в основе развития всех психических функций в этом возрасте. Но умение ставить цели и овладевать своим поведением требует, как мы видели, ряда предпосылок, из которых главнейшая — мышление в понятиях. Только на основе мышления в понятиях возникает целевая воля, и поэтому нас не должен удивлять тот факт, что при истерии мы наблюдаем ускользавшие обычно от исследователей расстройства интеллектуальной деятельности. Пониженное развитие интеллекта или эмоциональное расстройство мышления рассматривали обычно либо как условия, содействующие развитию истерических реакций, либо как сопровождающие основные эмоциональные расстройства и побочные явления.

Наши исследования показали, что расстройства интеллектуальной деятельности при истерии имеют гораздо более сложное свойство: это расстройство целевого аппарата мышления. Характерное для нормального человека отношение между деятельностью мышления и аффективной жизнью сменяется на обратное. Мышление теряет всякую самостоятельность, гипобулика начинает вести собственную сепаратную жизнь, она не принимает более участия в сложных целевых согласованных построениях, а действует в соответствии с самыми простыми, примитивными формулами.

Это бесцелие относится и к мышлению истерика: оно теряет волевой характер. Истерик перестает управлять им, как не

способен управлять и всем поведением в целом.

Само собой разумеется, что потеря целей приводит к дезориентировке, к спутанности и в сфере содержания нашего мышления, к изменению самих переживаний. Кречмер правильно говорит, что истерик окружает себя для обороны от внешнего мира стеной, состоящей из инстинктивных реакций — бегства и обороны. Он притворяется, ожесточается, усиливает свои рефлексы. Этим способом удается обмануть угнетающий, устрашающий внешний мир, испугать его, утомить и сделать уступчивым. Такой инстинктивной тактике по отношению к внешнему миру соответствует внутренняя защита от переживаний. Для сущности истерической психики характерно, полагает Кречмер, скорее избегать тяжелых переживаний, чем становиться с ними лицом к лицу.

Мы не станем сейчас рассматривать подробно сложные изменения переживаний, наблюдающиеся при истерии и составляющие, в сущности, психологическое содержание истерического невроза. Скажем только, что две черты характеризуют эти изменения. Во-первых, регрессия в детство, которая выражается в преувеличенно детском подражании духовному уровню маленького ребенка. Это состояние, называемое пуэрилизмом и вызываемое часто искусственно в гипнозе, несомненно, родственно возвращению назад и в области волевой жизни. Вторая особенность заключается в том, что между функцией расстройства понятий и изменением переживаний существует прямая причинная связь.

Мы уже говорили, какое огромное значение для нашей внутренней жизни приобретает функция образования понятий. Вся внешняя действительность и вся система внутренних переживаний осознаются нами в системе понятий. Достаточно от мышления в понятиях перейти к мышлению в комплексах — а именно это мы наблюдаем при истерии,— как мы непосредственно опускаемся на другой, генетически более ранний способ ориентировки в действительности и самих себе. Вот почему спутанная картина в восприятии и осмысливании внешней действительности, картина собственных переживаний и самосознания личности являются прямым следствием расстройства функции образования понятий.

В чем выражается это расстройство? В том, что единая и сложная по построению функция образования понятий распадается в силу известного закона и обнажает сохраненные в ней в качестве постоянной подкладки мышления комплексные формы интеллектуальной деятельности. С переходом к более ранней функции мышление изменяется со стороны содержания и переживания как внешнего мира, так и своего внутреннего мира.

Мы можем закончить сравнительное рассмотрение распада воли и мышления в понятиях при истерии и построения этих функций в переходном возрасте. Резюмируя сказанное, мы приходим к общему выводу: в истерии мы наблюдаем процесс обратного развития именно тех функций, построение которых составляет самую характерную особенность переходного возра-

ста. Исчезновение гипобулики в качестве самостоятельной инстанции и возникновение целевой воли, как и исчезновение комплексного мышления и возникновение мышления в понятиях, составляет самую характерную особенность психологии подростка. Обратные процессы лежат в основе истерического заболевания.

Это сравнение возвращает нас к рассмотренным прежде вопросам о культурной переработке влечений, возникновении волевого овладения своей аффективной жизнью в переходном возрасте. Вейсенберг, как и другие биологи, отмечает эмпирически установленный факт, что половое созревание совпадает с окончанием общего органического созревания[86]. В этом факте исследователь склонен видеть объективно целесообразное стремление природы соединить в одном временнóм пункте общую телесную зрелость с половым созреванием. Эта связь, на биологическом значении которой мы уже останавливались, имеет и существенное психологическое значение. Половой инстинкт подростка потому и окультуривается, что вызревает поздно и застает к моменту вызревания уже сложившуюся личность со сложной системой функций и аппаратом инстанций и процессов, с которыми вступает в сложное взаимодействие: с одной стороны, вызывает их перестройку на новой основе, а с другой — сам начинает проявляться не иначе, как сложно преломленный, переработанный и включенный в непростую систему этих отношений.

Глубокое своеобразие человеческого полового созревания заключается в том, что три ступени в развитии поведения — инстинкт, дрессура и интеллект — не появляются в хронологическом порядке, так, чтобы раньше вызревали все инстинкты, затем все, что относится к дрессуре, и, наконец, только тогда появлялся бы интеллект. Напротив, существует величайшая генетическая чересполосица в появлении указанных трех ступеней. Развитие интеллекта и дрессуры начинается задолго до вызревания полового инстинкта, и созревающий инстинкт застает уже в готовом виде сложную структуру личности, которая изменяет свойства и способ деятельности появившегося инстинкта в зависимости от того, что он включается как часть в новую структуру. Включение полового инстинкта в систему личности не напоминает собой появления других, ранее вызревающих инстинктов, например сосания, ибо то целое, в состав которого включается новая созревающая функция, существенно иное.

Стоит сравнить проявление инстинкта в психике идиота и в психике нормального 14—15-летнего подростка, чтобы увидеть различие в вызревании этого инстинкта в одном и другом случае. У подростка к моменту вызревания полового инстинкта существует ряд установленных интеллектом и привычками тонких и сложных функций. Инстинкт развивается в этом целом иным способом: все отражается в сознании, все контролируется волей, и половое созревание идет как бы с двух концов — сверху и снизу, так что, как мы видели в одной из предыдущих глав, Э. Шпрангер[87] принимает оба эти процесса за два самостоятельных

процесса,—до такой степени внешне они независимы один от другого. На самом деле это единый по существу процесс, отраженный в высших формах сознания и поведения личности.

Благодаря тому что новая система влечений, возникающая вместе с половым созреванием, сложно преломляется, отражается в мышлении подростка и вступает в сложную связь с целевыми действиями, она приобретает совершенно иной характер и входит в качестве подчиненной инстанции в ту функцию, которую принято называть волей. Решающий переход от комплексного мышления и функции образования понятий, подробно рассмотренной нами выше, является необходимой предпосылкой этого процесса.

8

Если истерия освещает нам совершенно ясно процесс построения воли в переходном возрасте, то распад функции образования понятий, наблюдающийся при истерии не в столь яркой форме, находит крайнее выражение в другом заболевании, которое характеризуется нарушением речевой функции и носит поэтому название афазии. По выражению Сеппа, изучение афазии является ключом для понимания интеллектуальной работы мозговой коры. Из всех форм этого заболевания, с точки зрения психологии переходного возраста, наибольший интерес представляет так называемая амнестическая афазия, проявляющаяся в том, что больной забывает слова, относящиеся к ряду предметов и действий, с трудом воспроизводит слова. Потеря слов может принимать количественное выражение, и тем не менее основной тип расстройства речевой деятельности, как он наблюдается при афазии, остается обычно тем же самым.

Сущность изменений при амнестической афазии может быть выражена в одном положении: патологическое нарушение приводит к распаду того сложного единства, которое мы называем функцией образования понятий. Сложная связь, существующая в основе этой функции, по-видимому, распадается, и из-за этого слово спускается на более раннюю генетическую ступень, оставленную позади нормальным человеком до периода полового созревания. Афазик переходит от мышления в понятиях к комплексному мышлению. В этом самая характерная, существенная черта интересующего нас заболевания, черта, сближающая его по закону противоположности и обратного течения процессов с психическим развитием подростка.

Исследования амнестической афазии, произведенные в последнее время, показывают, что все те разнообразные нарушения, которые при этом наблюдаются, внутренне связаны друг с другом и являются частями единой картины; в ее основе лежит одно главное нарушение, при котором расстраивается мышление в понятиях. Современные исследования показывают, что нарушение не затрагивает изолированно речевой сферы или сферы понятий,

но оно, по выражению А. Гельба и К. Гольдштейна, относится к той связи, еще проблематической, которая существует между мышлением и речью.

Именно поэтому афазия не является ни чистым нарушением речевой функции, ни чистым нарушением мышления; поражается связь того и другого, их сложные взаимоотношения. Мы могли бы сказать, что подвергается распаду тот твердый самостоятельный синтез, который возникает в мышлении подростка при переходе к образованию понятий. Именно поэтому изучение афазии имеет огромное значение для общей проблемы отношений между мышлением и речью. Гельб и Гольдштейн изучили явления амнезии, связанной с названием цветов. Пациент, забывший вследствие мозгового заболевания названия цветов, но вполне сохранивший способность их различения, обнаруживает чрезвычайно любопытные изменения во всем поведении по отношению к цветам.

Мы получаем как бы организованный самой природой эксперимент, показывающий, что изменяется в мышлении и поведении больного, когда у него выпадает название цвета. У больного часто наблюдается переход к конкретно-предметным обозначениям цвета, которые свойственны взрослым нормальным людям в области обоняния и которые наблюдаются у примитивных народов на ранней ступени развития их мышления. Например, больной называет красный цвет определенного тона вишневым, зеленый — травяным, голубой — фиалковым, оранжевый — апельсиновым, светло-голубой — незабудковым и т. д. Здесь мы наблюдаем, как отмечают авторы, примитивный способ словесного обозначения цвета, характерный для ранних ступеней развития речи и мышления.

Особенно интересно следующее обстоятельство. Больному удавалось очень хорошо подбирать к данному предмету соответствующие ему нюансы из какой-нибудь кучи цветных ниток. Он подбирал к каждому предмету соответствующий ему цвет, никогда не ошибаясь. Но благодаря отсутствию понятия цвета он не умел подбирать цвет, который подходил бы к показанному предмету только как относящийся к той же категории. И в наших опытах мы наблюдали, как афазик, подбирая чрезвычайно тонкие нюансы и оттенки цветов, отказывался подобрать соответствующий цвет, когда данного оттенка перед ним нет. Он может подобрать точно такой же оттенок красного цвета, но красный цвет другого оттенка он подобрать не может и ведет себя более конкретно, чем нормальный человек.

Поэтому классификация цветов, подбор различных, но относящихся к одному и тому же основному тону оттенков, представляет для такого пациента неразрешимую задачу. Опыты показывают, что у больного как будто отсутствует принцип группировки и что он всегда выбирает по какому-либо наличному конкретному переживанию сходства или связи. Гельб и Гольдштейн считают, что можно этот способ поведения обозначить как неразумный,

конкретно-наглядный, биологически примитивный и более близкий к жизни. Различие между поведением нормального человека и афазика в этой ситуации авторы характеризуют следующим образом. Нормальный человек при сортировке цветов устанавливает с помощью инструкции определенное направление своего внимания, он рассматривает, согласно инструкции, только образец (в смысле основного его цвета независимо от того, с какой интенсивностью или чистотой этот тон выступает). Каждый конкретный цвет воспринимается им как представитель понятия — красный, желтый, голубой. Цвета соотносятся друг с другом на основании их принадлежности к одной и той же категории, к одному понятию красного цвета, но не на основании конкретного отождествления их в переживании. Это поведение авторы называют категориальным поведением. Любопытно, что больные не могут произвольно выделить какое-нибудь определенное свойство цвета, так же как им не удается все время держаться какого-нибудь одного направления внимания.

В чем заключается сущность этих нарушений? По мнению авторов, само по себе отсутствие слова не может рассматриваться как причина того, что категориальное отношение к предмету затрудняется или становится невозможным. Но, по-видимому, слова сами должны потерять нечто такое, что им принадлежит в нормальном состоянии и что делает возможным их употребление в связи. с категориальным отношением.

Авторы выводят, что слова потеряли у больных именно это свойство, из следующего. Больные знают, что цвета имеют знакомые им названия. Но эти названия превратились для них в пустой звук, они перестали для пациентов быть знаком понятий. Категориальное отношение и употребление слов в их сигнификативном значении являются выражением одного и того же основного типа поведения и не должны рассматриваться как причина или следствие друг друга. Нарушение основного типа поведения и соответствующее ему снижение к более примитивному жизненному поведению являются именно тем нарушением, которое объясняет все отдельные симптомы, наблюдающиеся у пациента.

Мы видим, таким образом, что и рассмотрение афазии заставляет сделать вывод, что мышление в понятиях, связанное с речью, представляет собой единую функцию, в которой нельзя различить отдельного самостоятельного действия понятия и действия слова. Именно это единство нарушается и распадается при афазии. Сравнительные исследования показали, что слово влияет на порог восприятия цвета и таким образом изменяет и перерабатывает самый процесс восприятия. Изменение объекта происходит всякий раз, когда пациент перед этим произносит различные названия цветов и случайно нападает на верное название.

Эти явления можно перенести и на амнестическую афазию по отношению к названиям предметов в целом. Все эти нарушения внутренне связаны друг с другом и сводятся, как уже сказано, к затруднению в области категориального мышления. При амнести-

ческой афазии раньше всего бросается в глаза тот факт, что афазик забывает слово, относящееся именно к конкретным предметам. По мнению А. Кусмауля, чем конкретнее понятие, тем легче теряется обозначающее его слово. Таким образом обычно рассматривали расстройства, выступающие при афазии, как переход от более конкретных к более абстрактным обозначениям.

Это, несомненно, стоит в противоречии с только что нарисованной нами картиной процесса, который составляет как раз переход афазика к чисто конкретному способу восприятия и мышления.

Ряд исследований показал: когда афазик заменяет конкретные названия более общими, он имеет в виду вовсе не отнесение данного предмета к известной группе предметов, т. е. не понятие, а некоторое совершенно определенное отношение к предмету, которое выражается большей частью или в неопределенном выражении «вещь», «вещица», «это», или в обозначении действия, совершаемого с помощью этого предмета. Эти более или менее общие слова, которые афазик употребляет для называния конкретного предмета, не служат для обозначения видовых и родовых понятий. Опыт показывает, что можно употреблять слова с отвлеченным значением, не имея при этом в виду ничего отвлеченного.

С полным основанием авторы сравнивают это явление с известным из детской психологии фактом, когда ребенок раньше усваивает общие слова, например «цветок», чем название отдельных видов цветов. Было бы ложным, однако, допустить, что ребенок под словом «цветок» подразумевает нечто общее всем цветам. Напротив, он имеет в виду нечто совершенно конкретное. В. Штерн особенно подчеркивал, что у ребенка в этой стадии применение отдельных слов не определяется логически. Таким образом, оказывается, что можно применять общие названия, не имея при этом в виду действительно что-либо общее.

В жизни взрослого человека мы тоже очень часто наблюдаем общие выражения, относящиеся к совершенно частным и конкретным предметам. Если мы это примем во внимание, то увидим, что при амнестической афазии происходит также общее снижение мышления на более примитивную, конкретную, близкую к действительности, ступень. С этим великолепно согласуется тот факт, что у афазика нарушается не вся речевая деятельность, что он умеет правильно подбирать предметы к называемым ему словам и, наоборот, если к показанному предмету дать ряд названий, афазик выберет правильное, так как, по мнению авторов, такая операция не требует, в сущности, ни понимания слова в качестве знака понятия, ни категориального отношения к самому предмету.

Мы знаем из истории развития детской речи, что слова задолго до того, как начинают обозначать понятия, могут выполнять другую функцию, именно быть ассоциативно связаны с

ситуацией по принципу синкретического образа или простого комплекса.

Основное нарушение при афазии состоит не в том, что больной забывает те или иные слова, а в том, что все слова, в том числе и сохранившиеся, перестают для него служить знаками понятий. Сложное единство, лежащее в основе понятия, тот комплекс суждений, который приведен в нем в известный синтез, распадается, и на первый план выступает лежащая в его основе, в его ассоциативной подстройке, комплексная система связей, некогда установившихся вокруг слова. Для того чтобы понять выступление комплексного мышления тогда, когда понятие начинает распадаться, следует вспомнить закон сохранения низших функций в качестве подчиненных инстанций в высших и эмансипации низших функций при распаде или повреждении высших.

С комплексным мышлением у афазиков происходит то же самое, что с гипобулическими механизмами у истериков. И то и другое составляет раннюю ступень в построении высших сложных функций, и то и другое сохраняется в качестве подстройки в скрытом виде, как служебный побочный момент в составе единой высшей функции. Мы все носим в себе те механизмы, которые проявляются при афазии и при истерии, только у нас они составляют известную часть более сложного механизма, а при заболеваниях они обособляются и начинают действовать по своим примитивным законам.

Без ассоциативной подстройки невозможна никакая теория мышления. Пройденная ступень в развитии, такая, как комплексное мышление, не исчезает. В самом деле, куда могли бы деться устанавливавшиеся в течение детской жизни связи? Они ложатся в основу других, высших единств, надстраивающихся над ними. Но более элементарные, более низкие связи сохраняются и тогда, когда высшие единства, в состав которых они входят, распадаются. Комплекс, таким образом, содержится внутри понятия как его снятая подстройка. Мышление в понятиях имеет свою подкладку в комплексном мышлении. Поэтому комплексное мышление является не рудиментом, не придаточным механизмом, а внутренней составной частью мышления в понятиях. Обособление этого момента и происходит при афазии. Это явление, как считают Гельб и Гольдштейн, есть причина того, что категориальное мышление затрудняется или становится невозможным, оно есть не просто само по себе неумение найти слово, но все слова должны быть ущербны в чем-то таком, что при нормальном состоянии им свойственно и что делает их средством категориального мышления.

Мы склонны думать на основании собственных наблюдений, что в основе этого лежит распад сложных единых структур, которые мы называем понятиями, и опускание слова к генетически более ранней функции, когда оно являлось знаком комплекса или фамильным именем. Именно с этой точки зрения афазия представляет поучительный пример развития, противоположного

тому, которое мы наблюдаем в переходном возрасте. Там понятия строятся, здесь они распадаются. Там совершается переход от комплексного мышления к мышлению в понятиях, здесь — обратный переход от мышления в понятиях к комплексному мышлению. В этом смысле совершенно правы Гельб и Гольдштейн, когда устанавливают единство той функции, которая страдает при афазии, и определяют эту функцию не как чисто интеллектуальную, не как чисто речевую, а как функцию, порождаемую связью мышления и речи.

Итак, генетическим ключом к пониманию поведения афазика является утверждение, что его категориальное мышление нарушается и уступает место более примитивной, генетически более ранней ступени конкретно-наглядного отношения к действительности. Эта ступень известна нам из истории развития ребенка. Слово как знак понятия превращается в слово как знак комплекса. Отсюда вся действительность начинает мыслиться совершенно в других системах связи, в другом соотношении, резко отличном от упорядоченного мышления в понятиях.

Выше мы подробно останавливались на том, что означает собой переход от комплексного мышления к понятиям, и нам легко представить себе, что означает обратный путь мышления от понятий к комплексам. Поэтому мы можем не останавливаться подробно на описании особенностей в мышлении афазика. Скажем только, что все они обнаруживают описанные и установленные выше основные закономерности комплексного мышления. Нас интересует последний вопрос: какова природа процесса эмансипации более примитивных слоев мышления, ибо это может дать нам в руки разгадку к пониманию природы развития и построения его высших слоев.

А. Гельб и К. Гольдштейн представляют себе, что в физиологическом отношении этой форме поведения соответствует определенная основная функция мозга, о сущности которой сейчас едва ли можно сказать что-либо определенное. Ее вообще следовало бы обсуждать только в рамках общей теории мозговых функций. Вместе с активизацией функции возникает категориальное мышление и одновременно слово в его сигнификативном значении. С повреждением этой функции у больных афазией называние, в смысле подлинного обозначения, и категориальное поведение нарушаются.

К этой мысли авторы возвращаются снова в общей формулировке, говоря, что все нарушения, наблюдаемые при афазии, внутренне связаны друг с другом и являются выражением одного и того же основного повреждения, которое с психологической стороны характеризуется как затруднение категориального поведения, а с физиологической — как нарушение определенной основной мозговой функции.

Здесь мы впервые наталкиваемся на серьезное противоречие с теми представлениями о природе мышления в понятиях, к которым мы пришли в процессе изучения его развития. Можно ли

действительно представить себе, опираясь на данные о развитии этой формы мышления, что в основе развития понятия лежит развитие какой-то определенной основной и единой мозговой функции, которая появляется только в переходном возрасте? Для такого допущения ни физиология мозга, ни история развития детского мышления не дают нам никаких оснований.

Когда-то, в эпоху, когда господствовало стремление найти анатомическую локализацию всех психических функций, К. Вернике[88] допускал существование особого центра понятий, правда, не строго отграниченного, который ученый делил на два участка: один — для рецептивных представлений, связанных с сенсорным полем речи, другой — для целевых представлений, связанных с полем моторной проекции. Мы далеко отошли от той эпохи в психоневрологии, когда указывались особые центры, особые органы каждой психической функции, когда допускался параллелизм между построением отдельных частей мозга и развитием отдельных функций, когда В. Вундт помещал центр апперцепции в лобных долях и когда господствовало примитивное и не соответствующее действительности представление, будто отдельные функции поведения вырабатываются отдельными мозговыми центрами наподобие того, как отдельные железы вырабатывают разнородные соки. Сложное сплетение функций, их сложное построение, возникновение новых синтезов в процессе развития, возникновение, опирающееся на сложное сотрудничество центров и различных физиологических процессов в мозгу, не принимались при этом во внимание. Сейчас в науке совершенно обратное положение, когда идея такой грубой локализации оставлена, когда, по выражению К. Монакова,[89] самый факт желания пространственно локализировать процесс, протекающий во времени, кажется нам противоречащим самому себе.

Пользуясь сравнением этого автора, мы могли бы сказать, что там, где нарушается сложная функция во временнóм течении, так же невозможно спрашивать, где локализована эта функция, как нельзя спросить, где локализована мелодия в музыкальном ящике. Все большее и большее значение приобретает идея хроногенной локализации, которая состоит в том, что сложная функция понимается как операция, выполняемая рядом отдельных аппаратов и участков мозга, вступающих в известной последовательности в действие и образующих в своем последовательном течении известную мелодию, известный процесс, имеющий собственную конфигурацию, структуру, закономерности. По выражению Монакова, возникает хроногенный синтез, который и лежит в основе всякой сложной функции.

С точки зрения истории развития и построения высших функций, это представление кажется нам единственно правильным. В процессе развития происходит интеграция функций в нервной системе. Монаков говорит, что дело идет о последовательном появлении в процессе филогенеза и онтогенеза различных функций, которые находят свою хроногенную локализацию.

Поэтому нам представляется ложным и противоречащим истории развития функций допускать прямой параллелизм между появлением новой мозговой функции, как это делает Гельб, и образованием мышления в понятиях. В сущности, это возвращает нас назад, к параллелизму, но не анатомическому, а физиологическому. Должны ли мы допустить, что в основе исторического развития форм поведения лежит приобретение мозгом новых физиологических функций? Ведь человеческий мозг, обладая готовым инвентарем, не продуцировал самое мышление в понятиях на примитивных ступенях развития человечества и ребенка, ведь было время, когда мышление в понятиях было неизвестной человечеству формой. И сейчас есть племена, не владеющие этой формой мышления. Что же, спрашивается, мы должны допустить у них, так же как и у афазиков, нарушение этой основной мозговой функции?

Мы уже старались показать, что развитие высших исторически сложившихся форм поведения происходит совершенно по другому типу, чем развитие элементарных функций. Для ряда авторов самое главное заключается в том, что сигнификативная функция слова есть основная физиологическая функция. Таким образом, образование понятий исключается из культурного развития. Понятие рассматривается как функция мозга, т. е. природный вечный закон. Для нас понятие — историческая, а не биологическая категория в смысле функций, продуцирующих его. Мы знаем, что у примитивного человека нет понятий. У афазика в области мышления происходит то же, что у примитива, т. е. опускание на низшую ступень культурно-исторического развития поведения, а не то, что у животного, т. е. не опускание на низшую биологическую ступень. Возвращение к архаическим древним функциям происходит здесь не по биологической, а по исторической лестнице. Разумеется, мышление в понятиях имеет свой коррелят в мозговых функциях, но этот коррелят заключается в хроногенном синтезе, в сложном временно́м сочетании и объединении ряда функций, которые в основном характеризуются двумя моментами.

Во-первых, его отличает вторичность, производность. Это значит, что не само по себе развитие мозговых функций приводит к возникновению хроногенного синтеза. Мозг, предоставленный самому себе вне культурного развития личности, никогда не привел бы к возникновению такого сочетания функций. Вспомним сказанное выше об образовании логических форм поведения. Мы видели, что логическая фигура мышления является не чем иным, как отраженными и закрепленными в мышлении формами практических умозаключений человека. Таким образом, историческое развитие человеческой практики и связанное с ним историческое развитие человеческого мышления являются истинным источником возникновения логических форм мышления, функции образования понятий и других высших психических функций. Не мозг сам из себя породил логическое мышление, но мозг усвоил форму

логического мышления в процессе исторического развития человека. Для этого нет необходимости допускать существование особой основной функции в мозгу. Достаточно допустить, что в структуре мозга и в системе его основных функций даны возможности, условия возникновения и образования высших синтезов.

Именно в таком виде, думается нам, следует представлять себе развитие исторически сложившихся функций человека — в филогенезе и онтогенезе, поскольку мы рассматриваем отношения этих функций к мозгу.

Во-вторых, хроногенный синтез отличает то, что отличает части, сумму элементов от целого, от структуры. С точки зрения физиологии, именно не одна основная функция мозга в виде торможения, возбуждения и т. п., но множество различных функций в сложном сочетании и объединении, в сложной временно́й последовательности лежит в основе образования понятий. Но закономерности и свойства, проявляющиеся в процессе образования понятий, могут и должны быть выведены не из свойств этих отдельных частичных процессов, а из свойств их синтеза как единого самостоятельного целого.

Глубокое подтверждение этого мы находим в том, что нарушения поведения у афазиков охватывают отнюдь не только сферу их мышления, но наиболее молодые и высшие функции, весь верхний этаж поведения. В этом смысле, думается нам, Г. Хэд дает функционально более правильное определение тех нарушений, которые наблюдаются при афазии. По его мнению, в основе этих нарушений лежит поражение функции, которую он называет формулированием и выражением символов, разумея под этими словами такой способ поведения, в котором символ — словесный или другой — вдвигается между началом какого-нибудь акта и его определенным выполнением. Эта формула охватывает множество способов поведения, которые обычно не рассматриваются как формы речевого поведения и должны быть установлены чисто эмпирическим путем.

Уже X. Джексон показал, что в сущности при афазии нарушается возможность образования намерений и волевых решений, поскольку они предполагают предварительную формулировку действия в символической форме. Структура волевого акта оказывается тесно связанной с символической формулировкой. Джексон говорит, что во всех волевых операциях наличествует предконцепция — действие рождается раньше, чем выполняется. До реализации действие как бы преподносится в сновидении. В этих действиях существует двойственность. Вот почему волевые действия также оказываются расстроенными при афазии, функция образования намерений страдает так же, как и функция образования понятий.

Г. Хэд и другие авторы показали, что при афазии происходит сложное расстройство не только интеллекта, но и всего поведения в целом, которое изменяется из-за нарушения функции образова-

ния понятий. Спускается на более примитивную ступень восприятие. Афазик гораздо больший раб своего зрительного поля, чем говорящий человек. Сложное изменение претерпевает произвольное внимание. Везде там, говорит Гельб, где у нас происходит расчленение этого определенного направления внимания, возбуждаемого словом, у больного афазией наблюдается отклонение от нормальных условий. Он находится во власти конкретных впечатлений, он не управляет своим вниманием. Особенно резко наблюдается это при моторной афазии, при которой выделение части из известного сложного комплекса впечатлений или выполнение какой-нибудь операции, требующей последовательной смены отдельных частей, оказывается крайне затрудненным.

К. Монаков говорит, что афазик не способен к так называемому произвольному вниманию. Это действительно существенное нарушение. Расстраивается память в понятиях, вновь опускаясь к конкретной памяти, опирающейся на непосредственное впечатление. Так же расстраивается и сложное практическое действие, если оно требует для выполнения предварительной формулировки плана и намерения в понятиях. Так, простые акты подражания удаются больному тогда, когда он копирует движения экспериментатора, видимые им в зеркале. Но когда ему приходится копировать эти движения, сидя напротив экспериментатора, и все время учитывать необходимость перенесения движений правых и левых конечностей, эта операция ему не удается, так как требует предварительной формулировки намерения и плана.

Однако и это толкование нуждается, думается нам, в существенной поправке. Дело в том, что афазик вовсе не обнаруживает полной неспособности к символической формулировке. Нет, с помощью знаков, с помощью оставшихся слов он создает соответствующие формулировки, но тогда, когда эти формулировки не требуют мышления в понятиях. В этом смысле мы должны помнить существенное различие, на которое указывал Гельб и о котором мы говорили выше. Когда афазик показывает названный ему предмет, то это вовсе не требует с его стороны категориального мышления. Это значит, что слово может быть употребляемо в самых различных значениях, а отнюдь не только в качестве знака понятия. У афазика же страдают те формы поведения, которые связаны с речевой формулировкой, опирающейся на понятия. Слова как знаки комплексов сохраняются, и мышление в пределах и формах, соответствующих этой примитивной ступени, совершается более или менее благополучно.

Таким образом, изучение афазии показывает, что наша гипотеза относительно единства всех изменений, происходящих в психологии подростка, находит полное подтверждение в истории распада этих функций. Мы предположили, что развитие таких функций, как восприятие, память, внимание, действие в их высших формах, является производным от развития основной функции — образования понятий.

Афазия подтверждает, что распад функции образования поня-

тий влечет за собой снижение и всех функций на более примитивную ступень. Не только мышление, но поведение в целом, восприятие и память, внимание и действия афазика возвращаются назад к тому времени, которое подросток оставляет позади, вступая в эпоху полового созревания. Слово делает человека человеком, как говорит Гельб. Оно эмансипирует человека от подчинения ситуации, оно сообщает свободу его восприятию и его действию.

Афазик произносит какое-нибудь слово, когда это требуется осмысленной ситуацией, и не может этого сделать, когда должен произнести названное действие произвольно. Вот простейшие примеры. Пациент Гельба, который не мог вспомнить слова «коробочка», когда ему предъявляли соответствующий предмет, на вопрос, чего он не знает, отвечал: «Я не знаю, как называется коробочка». Один этот случай уже показывает, что сущность заболевания заключается не в том, что теряются представления слов, но в том, что слово теряет какую-то одну из своих функций, и притом высшую.

Больной Хэда умел употреблять слова «да» и «нет» как ответы на вопрос, но не умел произнести этих слов, когда его просили это сделать. Во время опыта его попросили повторить слово «нет», он отрицательно покачал головой и сказал: «Нет, этого я не сумею». Вместо предметов, как говорит Гельб, для афазика существуют действенные состояния. Его память отходит от памяти в понятиях и возвращается к памяти действенных ситуаций. Это находит самое ясное выражение в опытах с классификацией различных предметов.

При афазии страдают процессы классификации. У больного отсутствует принцип классификации или соотношения предметов. Для него, как для примитива, предмет в различной действенной ситуации оказывается другим предметом. При классификации больной просто восстанавливает прежние ситуации, дополняя их, но не классифицирует предметы по известному признаку. Он по чисто конкретному признаку распределяет разные предметы как относящиеся друг к другу. Опыты с классификацией обнаруживают чистейшие комплексы, построенные большей частью на основе коллекций или сходного впечатления. Так, афазик относит в одну группу самые разнородные металлические предметы, в другую — деревянные. Он кладет предметы друг с другом так, чтобы всякий раз возникал какой-нибудь конкретный фактический союз или сближение одного с другим, причем в группу могут входить предметы по различным признакам. Единство связи оказывается для него не обязательным.

Второй вывод, который мы можем сделать из изучения афазии, состоит в том, что мы снова находим подтверждение нашей гипотезы о генетической преемственности понятия и комплекса. Так же как в развитии мы находим переход от комплекса к понятию, при обратном развитии и распаде совершается путь от понятия к комплексу. Генетическая преемственность

этих двух ступеней находит полное подтверждение при изучении афазии.

Наконец, последнее: сущность комплексного мышления и характер остальных интеллектуальных функций, снизившихся на более примитивную ступень, обнаруживает сходство с состоянием тех же самых функций перед периодом полового созревания.

Мы могли бы сформулировать полученный вывод: при амнестической афазии сущность расстройства заключается не в выпадении отдельных слов, а в изменении способа употребления слова как знака понятия. Такое изменение называют расстройством категориального мышления или символической формулировки. Слов может выпасть у больного очень мало, а расстройство может пойти очень далеко, и наоборот. Как это происходит? Распадаются сложные сочетания, единые по содержанию и форме, которые лежат в основе понятия (системы суждений, структуры признаков), а так как у каждого человека комплексные связи в онтогенезе предшествуют понятиям и сохраняются внутри понятий как снятая категория, как подчиненная инстанция, то комплексное мышление эмансипируется и выступает на первый план. Отсюда общность механизма комплексного мышления при истерии и афазии. Мы видим одну закономерность при разных поражениях, один механизм в разной форме. Это не должно нас удивлять. Мы знаем, например, что такой симптом, как повышение температуры, наблюдается при разнообразных заболеваниях. Точно так же и выступление на первый план комплексного мышления может наблюдаться при разнообразных формах нервных заболеваний.

Традиционные исследования афазиков и даже новейшие попытки их изучения страдают существенным недостатком: из-за формализма, все еще господствующего в этой области, изучаются только нарушения форм проявления тех или иных функций и, следовательно, мало исследуются общие изменения в содержании переживания, сознания действительности и самосознания личности. Между тем мы видели уже, что сознание действительности и самосознание личности также опираются на внешний и внутренний опыт, систематизированный в понятиях. Поэтому сложный распад переживания действительности и самого себя, сложное изменение предметного и личного сознания, сопровождающие афазию, остаются вне поля изучения исследователей. Здесь мы находим преобладание функционального анализа над морфологическим, забвение единства формы и содержания, игнорирование того факта, что мышление в понятиях означает не только новый шаг в формах мышления, но и завоевание новых областей в содержании мышления.

9

Сходную, но обратную ошибку делает психиатрия, находящаяся под исключительным господством морфологического анализа

переживаний, забывающая об изменении форм и интересующаяся только изменениями сознания действительности и самосознания личности. Эта односторонность находит выражение в классическом учении о шизофрении, в свете которого неоднократно рассматривался переходный возраст. Как известно, многие педологи, исходя из того, что патология — это утрированная норма, сближали темперамент подростка, как он проявляется в переходном возрасте, с шизофреническим темпераментом и мышлением больного. Между нормальным и ненормальным нет никакой границы.

Э. Кречмер говорит, что люди, которые в течение десятилетий исполняли свои служебные обязанности как оригинальные и недюжинные личности, могут случайно обнаружить, что они таили в себе фантастические и бредовые идеи.

Что представляет собой оригинальность и что является бредовой системой?

Особенно явно меняется человек в период полового созревания, и шизофрения падает преимущественно на этот период. Должны ли мы таких людей, которые в этот период сильно изменились, рассматривать как психопатические личности или считать их никогда не болевшими шизоидами? В период полового развития шизоидные черты находятся в полном расцвете. Мы, однако, не знаем, стоим ли мы в легких случаях перед развитием шизофренического психоза, наступил ли уже психоз, или, наконец, все это лишь бурное и причудливое развитие шизоидной личности. Ведь нормальные аффекты периода полового развития — робость, неповоротливость, сентиментальность, патетическая эксцентричность — стоят в тесном родстве с некоторыми чертами темперамента у шизоидов, делает вывод Кречмер.

Возникает положение, когда, по выражению Кречмера, мы не можем расчленить шизоидное, когда стираются границы между нормальным и болезненным, когда выступают родственные черты шизоидного темперамента и темперамента подростка. По выражению одного из психологов, недаром шизофрению называли прежде ранним, или юношеским, слабоумием.

Мы также думаем, что мы можем распознать некоторые существенные черты в психологии подростка, если приступим к сравнительному изучению их с аналогичными чертами шизофрении. Но, как мы уже говорили, понимание отношений между тем и другим у нас существенно иное, чем то, которое дается в традиционной постановке этого вопроса[90].

Нас интересует не родственность, основанная на внешнем сходстве болезненного процесса и процесса развития, а та касающаяся самого существа дела, самой природы изучаемых явлений обратность процессов развития, которая наблюдается в одном и другом случае. Подобно тому как афазия изучалась преимущественно со стороны нарушения функций образования понятий, а не изучалась со стороны изменения сознания действительности и самосознания личности, при изучении шизофрении

обычно ограничивались описанием только содержания мышления и сознания. Морфологический анализ не сопровождался генетическим и функциональным.

В последнее время пытаются перейти к изучению связи, которая, несомненно, существует между нарушением в содержании сознания и нарушением в деятельности определенных функций при шизофрении. Сближение функционального и морфологического анализа впервые позволяет изменить традиционную постановку сравнительного изучения переходного возраста и шизофрении на прямо противоположную. Мостом к сближению морфологического и функционального анализа мышления шизофреников, переходом от изучения содержания его мышления к изучению его форм является в данном случае, как и во всех остальных, историческая точка зрения, метод генетического анализа, который вскрывает единство и взаимную обусловленность в развитии форм и содержания мышления. Он же обнаруживает в шизофрении то, что мы уже нашли в истерии и афазии, а именно снижение на генетически более примитивную ступень развития, регресс, возврат назад, обратное движение процессов развития. Только в свете такого понимания мы можем вообще сближать ту или иную эпоху развития и построения функций с их распадом, если мы хотим основываться не на внешнем фенотипическом сходстве, а на внутреннем, существенном, коренящемся в природе сближаемых явлений, в их родстве.

Эпиграфом к работе, посвященной генетическому анализу шизофрении, А. Шторх (A. Storch, 1922) берет слова Каруса, который говорит, что поскольку болезненные расстройства душевной деятельности являются отражением заболевания организма и развиваются все более и более отчетливо, постольку можно понять и распознать сущность самой болезни в ее более глубоком значении, а именно как повторение особой органической жизни в такой форме, которая считается нормальной на низших ступенях органической природы.

А. Шторх пытается сблизить феноменологический и генетический анализ переживания шизофреников. Его интересует вопрос о взаимоотношении между шизофреническим и примитивно-архаическим мышлением. Путь к этому исследованию подсказан уже неоднократно приводившимся нами положением: патология является ключом к пониманию развития, а развитие — ключом к пониманию патологии.

Ф. Ницше и З. Фрейд считали, что во сне и сновидении мы опять проделываем умственную работу прежнего человечества, являющуюся основой, на которой развивался и еще продолжает развиваться наш разум в каждом человеке. Сновидение переносит нас к отдаленным состояниям человеческой культуры и дает нам в руки средство лучше понимать эти состояния. Сновидения, по мнению авторов, сохранили нам образец примитивной и отвергнутой, ввиду ее нецелесообразности, работы психического аппарата. В ночную жизнь как бы изгнано то, что некогда господствовало в

состоянии бодрствования, когда психическая жизнь была еще молода и неопытна. Это напоминает нам, что в детской мы находим давно заброшенные примитивные орудия взрослого человечества — лук и стрелы. К. Юнг сблизил эти взгляды на сновидение со взглядами на шизофреническое мышление. Если бы сновидящий, полагает Юнг, говорил и действовал наподобие бодрствующего человека, то мы имели бы картину раннего слабоумия. Шторх также отправляется от основного положения, гласящего, что аномальные процессы — это процессы примитивные.

Традиционная психиатрия обычно изучала шизофрению со стороны изменения сознания и личности. Исследователей интересовал в первую очередь ряд изменений в мышлении, сознании и переживании действительности у больных, но эти изменения брались прежде всего со стороны содержания. Переживания больного подвергались морфологическому анализу, функциональный и генетический анализ в исследовании обычно не применялся вовсе.

Особенность заболевания, как известно, заключается в том, что на первый план выступает расщепление сознания, изменение личности, а основные психологические функции (память, восприятие, ориентировка) сохраняются. Именно это давало основание игнорировать расстройство и изменение форм мышления, интеллектуальных функций и обращаться непосредственно к анализу бреда, расщепленного сознания, разорванных ассоциаций больного.

Педология, как мы указывали, в этом отношении шла по пути, противоположному психиатрии, и довольствовалась простым сближением особенностей шизотимического темперамента с темпераментом подростка. Устами Кречмера она объявила, что нет никаких границ между буйно протекающим половым созреванием шизоидной личности и шизофреническим процессом, что явления полового созревания и шизофренические изменения личности родственны.

Подобно тому как при афазии оставался неизученным внутренний мир больного — сознание действительности и самосознание личности, а изучались только функции, только формы мышления, здесь допускалась обратная ошибка, но односторонний подход к явлению то со стороны формы, то со стороны содержания в принципе оставался неизменным. Только в последнее время мы имеем попытки подойти к шизофрении с помощью генетического и функционального анализа. В работе Шторха мы видим попытку сблизить изменения психики при шизофрении с архаически-примитивным мышлением, господствующим на ранних ступенях развития психики. Основной вывод, к которому приходит в исследовании автор: при шизофрении распадаются некоторые психические константы развитого сознания, например точно отграниченное сознание «я» и предметное сознание, и заменяются более примитивными формами переживания, недифференцирован-

ными, совокупными комплексами. Более глубокий анализ показал, что не все функции с формальной стороны остаются неизменными при шизофрении. Относительно неизменными оказываются только элементарные, или низшие, функции в виде восприятия, ориентировки, памяти; существенно страдает при шизофрении функция образования понятий, как раз та функция, созревание которой составляет главное содержание интеллектуального развития в переходном возрасте.

Уже Э. Блейлер (1927)[91] подчеркнул как существенный признак шизофренического мышления обилие образов и символов. Тенденция изобразить переживания в наглядной форме составляет, действительно, отличительную черту этого мышления. Наглядность сближает и примитивное мышление, и болезненное мышление. Правда, и в мышлении нормального человека существует ряд вспомогательных приемов в виде наглядных схем, которые служат опорными пунктами для мыслительного процесса, но они всегда имеют значение лишь как средство символического наглядного изображения.

При шизофреническом мышлении, говорит Шторх, наоборот, образы выполняют не только функцию изображения; мы, скорее, должны предположить, что у шизофреника может полностью отсутствовать сознание, что тот или другой образ замещает или представляет собой определенную мысль. У шизофреника отсутствует сознание того, что здесь имеет место сравнение. Вообще образование понятий у шизофреника в гораздо большей мере пропитано элементами наглядности, чем образование понятий при обычном мышлении. Это одно из самых существенных отличий между образованием понятий при развитом мышлении и образованием понятий на примитивной психической ступени. Наши развитые понятия в большей мере освободились от тех элементов наглядности, на основе которых они выросли.

В наших понятиях, продолжает Шторх, наряду с наглядным фундаментом содержатся более или менее абстрактные элементы знания и суждения. Для примитивного же образования понятий руководящими являются особенно запечатлевающиеся наглядные признаки. Так как сознание отношений как сходства, так и отличия еще не совсем развито, то ребенок может объединить в одно понятие такие вещи, которые имеют непосредственную наглядную взаимосвязь, если только они отличаются одним общим запечатлевающимся признаком. Точно так же и образование понятий при шизофрении связано преимущественно с наглядным и аффективно-действенным впечатлением. Сознание связей и отношений отступает на задний план. Одного единственного общего запечатлевающегося признака достаточно для того, чтобы объединить самые разнородные представления.

А. Шторх с полным основанием сближает этот способ образования понятий со способом, господствующим на ранней ступени развития у ребенка и у примитивного человека. И в самом деле, мы видим, что почти в тех же выражениях этот автор описывает

образование понятий у шизофреника, в каких мы описывали особенности комплексного мышления у ребенка. Перед нами открывается возможность исторической точки зрения на шизофрению, ее генетического анализа. Мы начинаем понимать измененный мир переживаний шизофреника не просто как бесформенную хаотическую массу бредовых идей, без всякого порядка, без всякого смысла, без всякой структуры, где собраны обрывки, обломки разорванного, расщепленного мышления. Перед нами не хаос, не куча битого стекла, по выражению одного из психологов, перед нами закономерное отступление назад, спускание на более низкую, более примитивную ступень в развитии мышления. Это известная нам регрессия, заключающаяся в том, что более ранние в истории развития, реально сохранившиеся в виде подчиненных инстанций функции и формы мышления эмансипируются и начинают действовать по своим примитивным законам тогда, когда высшие единства, в которые они включены, распадаются.

Высшие единства, или понятия, распадаются при шизофрении, происходит эмансипация комплексного мышления, которое, как подкладка, как подстройка, всегда содержится внутри понятий, и комплексные связи начинают управлять мышлением. Но так как все сознание действительности и все сознание собственной личности у развитого нормального человека представлено в системе понятий, то естественно, что вместе с распадом и расщеплением последних разрушается и вся система сознания действительности и вся система сознания личности. Изменения в содержании мышления являются прямым результатом разрушения и распада функции мышления.

Мы уже говорили много раз, что не всякое содержание может быть адекватно вмещено в любую форму. Содержание не равнодушно к форме мышления, оно не заполняет ее чисто внешним механическим образом, как жидкость заполняет сосуд. Изучая развитие функции образования понятий, мы видели, что переход на высшую ступень при овладении новой формой мышления раскрывает перед подростком и новые области в содержании мышления. Эти новые области закрываются перед шизофреником, и содержание его сознания возвращается к примитивной комплексной системе связей, соответствующих данной форме мышления, а эти связи не могут не казаться путаницей сознанию, для которого столь свойственно мышление в понятиях. Спутанность возникает из-за того, что такая регрессия—переход к комплексному мышлению—никогда не бывает полной.

Такого рода больные, по словам Шторха, живут в двояком мире: с одной стороны, в первобытном мире наглядных образов, магических связей и партиципаций, а с другой—в мире прежнего, отчасти еще сохранившегося мышления, соответствующего опыту. Отсюда расщепление в сознании шизофреника, который то принимает свои примитивные переживания за непосредственную реальность, то распознает и рассматривает их как фантастическую действительность. Для такого больного весь мир и собствен-

ные переживания распадаются на две сферы. Отсюда возникает сложное переплетение старых и новых связей, получается та спутанность, расщепленность, разорванность ассоциированного мышления, которая всегда отмечалась как самая характерная черта шизофренического мышления.

Каперс, посвятивший много времени анатомическому изучению шизофрении, выдвинул гипотезу, согласно которой при шизофрении страдают преимущественно второй, третий и четвертый корковые слои мозга, выполняющие интракортикальные функции. На основе этого выясняется, по его мнению, происхождение ассоциативного расщепления при сохранности восприятия, ориентировки и памяти, т. е. центральное расстройство, первичное для психики шизофреника. Автор в свете своей гипотезы рассматривает это заболевание как анатомический регресс. По его мнению, анатомически обратный бег истории мозга ведет и к психологической регрессии, возврату к архаическому, примитивному мышлению и поведению. Преобладание в психике шизофреника элементов такого мышления объясняется, с его точки зрения, поражением тех участков коры, которые позже развиваются в онто- и филогенезе и являются носителями высших, поздних интеллектуальных функций. Вот почему при шизофрении целиком меняется установка на окружающий мир и выдвигаются более примитивные формы мышления.

Исторический взгляд на шизофрению, как видим, находит подтверждение как в анатомическом, так и в психологическом анализе. Разумеется, этим не исчерпывается сущность шизофрении, но сущность тех механизмов мышления, которые при шизофрении выступают на первый план, раскрывается с достаточной ясностью. Сущность заболевания мы пытались определить как эмансипацию и выступление на первый план реально сохранившихся в качестве подстройки комплексных форм мышления при распаде тех синтетических единств, которые мы называем понятиями. Переход от мышления в понятиях к комплексному мышлению — центральная причина всех изменений в содержании сознания и мышления шизофреника. Мы пояснили выше, как при поражении функции образования понятий разрушается вся система переживаний действительности и собственной личности, как возникает спутанность и расщепление сознания.

Собственные признания шизофреников подтверждают неопределенный характер их мышления. 24-летний шизофреник-учитель жалуется: «Мои мысли так расплывчаты, все так неустойчиво, для меня нет ничего определенного, они так неясны, так пропитаны чувством. Все сливается у меня, один предмет превращается в другой, как в сновидении, я ни на чем не могу остановиться». Такие недифференцированные совокупные комплексы встречаются и в мире животных, и у нормального человека в его периферическом восприятии. Здесь моменты восприятия разных элементов и моменты эмоциональные тесно сплавлены друг с другом в одну психическую амальгаму.

А. Шторх в качестве аналогии к этому смутному, неопределенному мышлению шизофреника приводит диффузное слияние физических и эмоциональных моментов при ощущении холода и ссылается на работу Г. Фолькельта, который, исследуя представления животных, показал, что представления некоторых групп животных, например пауков, не имеют предметного характера. Основные черты предметности, обособленности, законченности, расчлененности, оформленности отсутствуют в их восприятии. Их восприятия не оформлены, бесструктурны и диффузны: они эмоциональноподобны.

Как известно из опытов Фолькельта, паук, подстерегающий муху, реагирует на ее появление только тогда, когда возникает весь комплекс раздражений, связанных с поимкой жертвы. Когда начинает жужжать муха, дрожать паутина, тогда реакция паука на данную ситуацию совершенно адекватна, но когда исследователь берет пинцетом попавшую в паутину муху и кладет ее прямо перед пауком, голодный паук как бы не узнает своей жертвы, отступает от нее и никогда не производит кратчайшим путем того, что обычно выполняет иным способом. Муха вне ситуации, вырванная из паутины, отделенная от того диффузного комплекса впечатлений, в который она обычно включена, перестает быть раздражителем — пищей для паука. Муха для него не есть предмет, а есть вся действенная ситуация в целом, в которой эта муха является только частью. Вырванная из ситуации, она теряет свой смысл, свое значение.

Опыты Фолькельта блестяще подтвердили приведенное выше указание, что сознание постоянного и оформленного предмета возникает относительно поздно и главным образом в связи со словом и что восприятие на примитивных ступенях имеет дело не столько с объектом в том смысле, как мы понимаем это слово по отношению к мышлению человека, сколько с сознанием действенных ситуаций. Только слово приводит нас к предметному мышлению и сознанию. Эта мысль не представляется сколько-нибудь новой для изучающих шизофрению. Сближение шизофренического мышления с его архаически-примитивными формами и создание концепции об архаической психике шизофреника принадлежит психоаналитической школе. Мы уже приводили мнение Юнга о том, что если бы сновидящий ходил по улице, разговаривал и действовал, то перед нами была бы клиническая картина шизофрении. В последней статье, посвященной этому вопросу, И. П. Павлов (1930), основываясь на анализе моторных проявлений при шизофрении, также сближает с физиологической стороны эти явления с гипнозом, с разлитым внутренним торможением, которое играет решающую роль и в сновидениях.

Здесь, думается нам, делается существенная ошибка. Она заключается не в том, что древние формы мышления сближаются с формами мышления при шизофрении, а в том, что авторы перепрыгивают через ряд исторических ступеней в развитии мышления. Они забывают, что между мышлением паука и

мышлением в понятиях, между мышлением в сновидении и абстрактно-логическим мышлением современного человека, между мышлением в гипнозе и целевым мышлением в нормальном состоянии существует ряд исторических ступеней, заполняющих процесс развития этой функции. Здесь сближаются полярные точки. От последнего звена исторической цепи развития мышления допускается переход сразу к ее начальному звену и пропускаются все промежуточные звенья. Между тем, если мы возьмем примитивного человека, мы заметим, что его мышление менее всего напоминает мышление во сне. В процессе мышления примитивный человек приспосабливается к внешней природе и к социальной среде. Мышление протекает по другим законам, чем сновидение, а между тем оно не является еще мышлением в понятиях. Так точно мышление ребенка на разных ступенях развития резко отличается от мышления паука или мышления во сне. Оно еще не является мышлением в понятиях. Таким образом, нет оснований допускать, что при распаде понятий происходит соскальзывание сразу в самый низ, в самую глубь исторического развития, к его первоначальным формам.

Достаточно допустить (и факты оправдывают такое допущение), что шизофреник переходит к ближайшей генетической ступени в мышлении, именно к комплексному мышлению. Но здесь мы снова попадаем во власть двусмысленного слова. Слово «комплекс» так многосмысленно, оно употребляется в таких различных значениях в современной психологии, что возникает опасность перепрыгнуть через ряд важных ступеней в истории развития мышления. В самом деле, если мышление паука, описанное выше, мы называем комплексным мышлением и если теми же самыми словами мы называем мышление ребенка до наступления полового созревания, то мы отождествляем совершенно различные вещи и сами вступаем на путь комплексного мышления. Эту ошибку и делает ряд исследователей.

Архаическое для них означает изначальное, все ступени исторического развития мышления для них сливаются в одну. При этом забывается существенное отличие мышления, совершающегося с помощью слова, от бессловесного мышления животных. Логика того и другого мышления совершенно различна. Поэтому понятно, что шизофрения должна сопоставляться не с бессловесным мышлением паука или бессловесным мышлением в сновидении, а с комплексным мышлением, опирающимся на своеобразное употребление слов в качестве собственного имени для сходной группы вещей. Только внеся эту поправку, мы находим исторически правильное место и правильную точку опоры для сближения болезненных и примитивных форм мышления.

Вторая ошибка Шторха заключается в том, что и в генетическом анализе он идет главным образом по пути анализа содержания понятий. Он с успехом дополняет морфологический анализ генетическим, но ему недостает функционального анализа. Поэто-

му изменения, о которых говорит он, кажутся нам беспричинными, непонятными, внутренне не связанными и загадочными, как они представлялись всегда. В самом деле, как объяснить, что в сфере ненарушенных психических функций при сохранности восприятия, ориентировки, памяти, при неизменном способе деятельности, составе и строении основных форм мышления так резко, так глубоко изменяется содержание, представленное в понятиях? Психологическая картина становится совершенно спутанной и загадочной.

Только допущение первичного поражения самой функции образования понятий, за которым идет распад сложного синтеза, возникшего в истории развития относительно поздно (выделение, эмансипация заключенных в нем более древних механизмов), вносит во всю картину осмысленность и яркость. Мы видели, что образование понятий возникает тогда, когда все элементарные психические функции уже созрели, и что функция образования понятий стоит не рядом с другими функциями, а над ними, представляя их сложное и своеобразное сочетание.

Поэтому совершенно понятно, что при распаде этого высшего единства все элементарные психические функции могут быть сохранены и может возникнуть впечатление ненарушенной, нерасстроенной функциональной системы мышления, как и при афазии. Ведь держалась же долго в психопатологии легенда о том, что мышление при афазии остается незатронутым. При проверке оказывается, что такие функции, как восприятие, память, у шизофреника не остаются незатронутыми. Их высшее развитие, которое освещено нами раньше и которое совершается под руководящим влиянием функции образования понятий, также обнаруживает обратное движение, обратный бег при шизофрении. Восприятие в понятиях, как и память в понятиях, распадается и уступает место более ранним, более примитивным формам восприятия и памяти.

Доказательство этому мы видим в том, что у шизофреника изменяется не только содержание отдельных понятий, расщепляются не только отдельные связи, но все восприятие действительности, все переживание внешнего мира нарушается. Мы говорили выше, что только с переходом к мышлению в понятиях для подростка возникает систематизированная картина окружающего его мира. У шизофреника переживание мира, его мироощущение разрушается.

А. Шторх кратко формулирует выводы относительно видоизмененной структуры шизофренического предметного сознания. Предметный мир для шизофреника во многих случаях не является предметно оформленным, как для нас. Мир внутренних переживаний не упорядочен для него в соответствии с относительно обособленными группами представлений. Место определенных понятий занимают наглядные, аналогичные понятиям диффузные комплексные качества. У шизофреника отсутствуют психические константы, делающие возможным возникновение строго очерчен-

ных комплексов лиц и вещей, законченных групп переживаний и образования точных понятий. Предметное сознание лишается оформленности и постоянства. Оно снижается на более раннюю, с точки зрения психологии развития, ступень комплексных качеств, по мысли Шторха.

Это факт первостепенной важности. Он с неопровержимой ясностью говорит о том, что самое сознание реальности изменено, а значит, изменена и функция восприятия. Так же точно, как у шизофреника изменяется переживание мира, у него изменяется и самосознание личности. Переживание расщепления «я» на отдельные частичные компоненты наблюдается при шизофрении чрезвычайно часто, при этом обнаруживается сходство с более примитивными ступенями в развитии личности.

Как показывают исследования, у примитивного человека его «я», личность не обладает еще такой большой законченностью, какой она достигает у развитого человека. Личность состоит из отдельных гетерогенных компонентов, которые не слились еще в одно целое. «Я», совпадающее для первобытного человека в большей или меньшей мере с представлением о теле, складывается из отдельных частей тела и органов и из предполагаемых в нем сил и душ. Карутц считает, что первобытный человек раньше сознает функцию органов — глаз, полового аппарата и т. д., чем единство личности. Не душа тела расщепляется на души органов, а эманации органов сливаются в эманацию организма. Представление о многочисленных душах в одном индивиде весьма распространено у примитивных народов.

У шизофреника «я» часто обнаруживает эту примитивную структуру комплекса частичных компонентов, не объединенных в одно целое. Возвращение к более примитивной структуре «я» обнаруживается не только в расщеплении личности на отдельные части, но и в утрате границ между «я» и внешним миром. Расщепление сознания действительности идет параллельно расщеплению сознания личности. То и другое переживается совместно и находится во внутренней связи.

По мнению Шторха, закономерности, установленные им для предметного сознания и для сознания «я», параллельны друг другу. Возможность такого слияния между «я» и внешним миром основана на недостаточном оформлении, недостаточном постоянстве и законченности, которыми отличается примитивное сознание «я» в противоположность сознанию «я» у развитого человека.

Учитель-шизофреник, признания которого мы уже приводили, жалуется, что он состоит в половой связи с находящейся на большом расстоянии от него девушкой. Он сообщает, что эта девушка была для него Евой, а сам он Адамом, но в то же время он был также и змеей, и обнаружил это, так как он ходил всегда извилистыми линиями и кругами. При этом он знал, что является собственно самим собой. Ведь каждый знает что-либо еще о себе. Но он, очевидно, был также и Евой. Это вытекает из того, что он почувствовал укол в сердце, который означал боль в матке. Он

прибавил, что все это представляется ему неясно, как бы инстинктивно, в виде чувства.

Утрата единства личности стоит в полном соответствии с утратой единства внешнего мира. То и другое коренится в распаде функции образования понятий и в переходе к комплексному мышлению. Что это комплексное мышление существенно отличается от мышления паука, можно видеть из примеров Тучека, который опубликовал анализ явлений речевой спутанности при кататонии. Больная называет птицу *ле-песнь,* лето — *ле-жара,* погреб — *ле-паук* или *ле-разрыв* (легко разрывающаяся паутина). Во всех этих случаях заместительные слова становятся знаками для комплексного мышления, для которого части целого не являются еще дифференцированными признаками, для которого фактическая связь между пауком и погребом, между птицей и песнью позволяет отнести их к одному и тому же комплексу. Эта закономерность в языке доходит до такой степени, что исследователь научается понимать больного в целом и каждое отдельное слово, когда распутывает лежащие в его основе комплексные связи.

Речь, являющаяся бредом с точки зрения мышления в понятиях, становится ясной и осмысленной, когда мы понимаем комплексное значение слов. Понимание бывает особенно трудным из-за того, что фактическая связь, лежащая в основе комплекса, иногда скрыта и может быть обнаружена только тогда, когда мы устанавливаем то конкретное переживание, которое фактически составляет основу данного наименования и отнесения данной вещи к комплексу. Особенно причудливая наглядность обнаруживается у пациента Тучека, который замещает слово «врач» словом «ле-танец», потому что во время визитации врачи «танцуют» вокруг профессора.

То, что мы наблюдаем здесь, является только крайним выражением словесных замещений и симптоматических метафор, по словам Г. Вернера, которые мы наблюдаем в детском мышлении и в мышлении примитивного человека. Например, крокодил называется у некоторых первобытных племен «редкие зубы», слово «долг» замещается словом «желтый», с которым оно связано вспомогательным понятием «золото». Сам Тучек обратил внимание на аналогию между речью ребенка, речью в сновидении и шифрованной речью больного.

Подводя итог рассмотрению шизофрении, мы можем сослаться на Шторха. По его мнению, как в области предметного сознания аномалия основана у шизофреника на утрате тех постоянных элементов, которые придают картине мира у развитого человека дифференцировку, оформление и определенную структуру, так и в области личных переживаний у шизофреников существует аналогичная утрата постоянства в сознании «я». В первом случае недифференцированные наглядные комплексные качества заменяют собой мир оформленных вещей и прочных понятий, во втором место законченного сознания «я» занимает

комплексное сосуществование его частичных компонентов и упразднение границ «я», в силу чего становятся возможными различные диффузные слияния и партиципации с другими индивидами.

Мы должны добавить к словам Шторха один, с нашей точки зрения, самый существенный момент: в основе расщепления сознания действительности, переживания картины мира и самосознания личности лежит нарушение функции образования понятий. В последнем утверждении заключается основной и центральный смысл всего сравнительного изучения шизофрении в связи с психологией переходного возраста.

Мы видим, что шизофреническое мышление представляет картину обратного развития того процесса, прямое развитие которого мы изучали в психологии подростка. То, что там возникает, здесь разрушается. Сопоставляя построение и разрушение одной и той же функции, мы проверяем действительную генетическую связь между двумя ступенями построения мышления — комплексным мышлением и мышлением в понятиях. Шизофреническое мышление при распаде понятий отступает на ступень комплексного мышления, что служит прямым подтверждением генетической связи этих двух ступеней, которую мы установили в нашем анализе при изучении развития понятий.

Мы находим, далее, подтверждение тому положению, что новая форма мышления связана и с новым содержанием и что распад этой формы приводит к распаду упорядоченного сознания действительности и личности.

Но самый важный вывод, который мы можем сделать на основе сравнительного изучения прямых и обратных процессов развития, следующий: с функцией образования понятий связано не только развитие ряда других функций — памяти, внимания, восприятия действительности, как мы это показали выше, но и развитие личности и мировоззрения. Связная картина мира и связная картина самосознания личности распадаются вместе с утратой функции образования понятий.

Было бы ошибкой полагать, что такие больные полностью возвращаются к дологическому мышлению, как было бы ошибкой думать, что нормальный культурный человек полностью логизировал все свое мышление. Шторх говорит, что такого рода больные живут в *двояком мире:* с одной стороны, в первобытном мире наглядных образов, магических связей и партиципаций, а с другой — в мире своего прежнего, отчасти еще сохранившегося мышления, соответствующего опыту.

Но прежнее мышление — мышление в понятиях — перестает быть господствующей формой, и вместе с распадом функции образования понятий распадается сознание действительности, отраженной в системе понятий, в системе логических связей, и самосознание личности, также возникающее на основе мышления в понятиях. Как в развитии, так и в распаде мышление оказывается центральной, ведущей функцией.

А. Шторх предполагает, что у шизофреников вследствие болезненного процесса наступает *ослабление интеллектуальной надстройки,* «высшей церебральной функции» (Гроос), высшей интенциональной сферы (Берце, А. Кронфельд); вследствие этой слабости нарушается синтез *психических функций в единую законченную личность.* Уже К. Вернике говорил об уничтожении слияния всех высших связей в некое единство, в «я», о распаде индивидуальности. Утрата постоянства и определенности в структуре вещей, распад сознания «я» и исчезновение границ «я» — таково феноменологическое выражение, по Шторху, этого основного динамического расстройства.

Ту же мысль о центральном значении распада функции образования понятий при шизофрении и о связи этого распада с распадом волевой деятельности и сознания личности, с болезненными изменениями аффективной жизни высказывает Рейс, кладущий в основу *теории* шизофренического расстройства мышления указанную зависимость. Распад шизофренического мышления, говорит он, основан на нарушении логической надстройки, которой — наряду с абстрактным мышлением — принадлежит функция объединения аффектов и создания единства личности и функционирование которой связано с волевой деятельностью. Если тенденции, всплывающие из бессознательного, не подвергаются этому воздействию, но вместе с тем проникают в сознание, перед нами шизофреническое расщепление. Берце, посвятивший психологии шизофрении специальное исследование, также указывает на проявление недостаточности интенциональных функций, на отсутствие объединения тенденций в относительно прочную систему.

Таким образом, шизофрения развертывает перед нами картину распада тех высших синтезов, высших единств, построение и образование которых составляет главное содержание всего процесса психического развития в переходном возрасте. Все высшие психические функции — логическая память, произвольное внимание, волевые процессы — проделывают, в сущности, в процессе созревания подростка и в процессе шизофренического распада *один и тот же* исторический путь, но в противоположных направлениях. В шизофрении пробегают обратный путь развития все высшие функции, все высшие психологические синтезы, включая сознание действительности и самосознание личности, и этот путь *повторяет* в обратном порядке весь путь прямого развития и построения этих синтезов в эпоху полового созревания.

Совпадение в составе, строении, последовательности и взаимозависимости функций в процессах развития и распада принадлежит к числу самых удивительных, самых замечательных фактов, устанавливаемых современной психоневрологией на основе сравнительно-генетического исследования нормальной и патологической личности. Как здесь, так и там в центре распада и построения личности стоит функция образования понятий. В этом смысле шизофрения помогает нам понять *всю* психологию пере-

ходного возраста, как переходный возраст дает ключ к пониманию психологии шизофрении, но не в старом смысле сближения процессов построения и распада личности на основании внешнего подобия и сходства в ряде второстепенных симптомов, а в смысле родственности психической природы, связей и взаимозависимостей высших функций личности в полярно противоположных процессах развития и расщепления. Распад сложного целого обнажает и раскрывает законы его построения, как история построения этого целого предопределяет законы его распада. В этом *величайшее* теоретическое значение исследования шизофрении для педологии переходного возраста.

10

Мы пытались выше раскрыть внутреннюю зависимость этих двух рядов явлений, и, пожалуй, самое большое, что дает нам изучение шизофрении,— это раскрытие внутренней связи, существующей между мышлением в понятиях и личностью, и мировоззрением — высшими синтезами, возникающими в переходном возрасте. В этом смысле значение шизофрении для понимания общих закономерностей построения личности выходит далеко за пределы изучения данной формы заболевания и приобретает огромное общепсихологическое значение. Мы можем присоединиться к К. Шнейдеру (С. Schneider, 1930), который в исследовании речи и мышления шизофреников приходит к утверждению, что шизофрения — понятие психопатологическое, а не медико-диагностическое. Она, скорее, охватывает известный тип патологических изменений личности и мировоззрения, чем определенную форму душевного заболевания, определенную нозологическую единицу, определенную клиническую картину. Вместе с тем мы получаем ключ к самой высшей и самой трудной проблеме переходного возраста — к пониманию развития личности и мировоззрения и их внутренней связи с функцией образования понятий.

То, что распадается при шизофрении, возникает, развивается в переходном возрасте. Так могли бы мы резюмировать основные найденные нами отношения между двумя рядами явлений. Функция образования понятий, вызревающая в переходном возрасте, приводит не только к изменению всего функционального аппарата мышления, как это доказано выше, не только к изменению всего содержания мышления, но и к построению личности и мировоззрения — этих высших синтезов, впервые возникающих в эпоху полового созревания.

«Образование (абстрактных) понятий и операции с ними *уже* включают в себе представление, убеждение, *сознание* закономерности объективной связи мира,— говорит В. И. Ленин в замечании к «Науке логики» Гегеля.— Выделять каузальность из этой связи нелепо. Отрицать объективность понятий, объективность общего в отдельном и в особом, невозможно. Гегель много глубже, следовательно, чем Кант и другие, прослеживая отраже-

ние в движении понятий движения объективного мира. Как простая форма стоимости, отдельный акт обмена одного, данного, товара на другой, уже включает в себе в неразвернутой форме *все* главные противоречия капитализма,—так уже самое простое *обобщение,* первое и простейшее образование *понятий* (суждений, заключений etc.) означает познание человека все более и более глубокой *объективной* связи мира. Здесь надо искать истинного смысла, значения и роли гегелевской Логики...» (Полн. собр. соч., т. 29, с. 160—161).

Таким образом, понятие приносит с собой впервые познание действительности в собственном смысле этого слова, ибо оно предполагает закономерность познаваемого явления. Понятие в действительности переводит ребенка со ступени переживания на ступень познания. Поэтому только с переходом к мышлению в понятиях происходит окончательное разделение и развитие личности и мировоззрения ребенка.

Одним из основных и наиболее важных общих выводов работы Ж. Пиаже является доказанное им положение, что различие между мышлением и внешним миром не является врожденным у ребенка, но медленно развивается и конструируется. В самом начале развития, как показали опыты Пиаже, ребенок еще не отличает собственных движений от движений, происходящих во внешнем мире, и реагирует на те и другие совершенно одинаковым образом. На последующих стадиях выделение себя из окружающего мира, развитие истинного отношения к среде возникают у ребенка постепенно путем ряда качественно отличных друг от друга ступеней в развитии сознания своей личности и ее единства, с одной стороны, и в развитии сознания действительности и ее единства—с другой.

Оба эти синтеза, возникающие в мышлении ребенка, мы называем личностью и мировоззрением.

Только постепенно ребенок приходит к образованию этих синтезов, и в частности только в связи с образованием понятий это становится возможным. «Инстинктивный человек, дикарь, не выделяет себя из природы,—говорит Ленин.—Сознательный человек выделяет...» (Полн. собр. соч., т. 29, с. 85). Некоторые современные исследователи приходят к заключению, что сознание невозможно без мышления в понятиях. Одно во всяком случае не подлежит сомнению—без мышления в понятиях невозможно сознание у человека.

Если мы попытаемся проследить шаг за шагом, как развивается в переходном возрасте, как складывается и строится личность и мировоззрение, мы увидим, что на основе тех изменений в формах и содержании мышления, которые мы описали выше, на основе перехода к мышлению в понятиях закладываются у ребенка основы личности.

Мы помним, что внутренняя речь окончательно оформляется и социализируется в переходном возрасте, что интроспекция еще в очень малой степени доступна ребенку первого школьного возра-

ста, что логическое мышление возникает у ребенка только тогда, когда он начинает сознавать внутренние процессы и регулировать их, что в основе логического мышления лежит овладение своими внутренними операциями, совершенно аналогичное овладению внешними движениями, которое у ребенка развивается гораздо раньше. Благодаря этому развивается и складывается систематизированный, упорядоченный мир внутреннего сознания личности и возникает та особая форма необходимости, которую мы называем свободой воли.

«Гегель первый,— говорит Ф. Энгельс,— правильно представил соотношение свободы и необходимости. Для него свобода есть познание необходимости. *«Слепа необходимость, лишь поскольку она не понята»*. Не в воображаемой независимости от законов природы заключается свобода, а в познании этих законов и в основанной на этом знании возможности планомерно заставлять законы природы действовать для определенных целей. Это относится как к законам внешней природы, так и к законам, управляющим телесным и духовным бытием самого человека,— два класса законов, которые мы можем отделять один от другого самое большее в нашем представлении, отнюдь не в действительности» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 116).

Уже в этом определении мы видим, до какой степени возникновение свободы воли связано с мышлением в понятиях, ибо только понятие поднимает познание действительности со ступени переживания на ступень понимания закономерностей. А только это понимание необходимости, т. е. закономерности, лежит в основе свободы воли. Необходимость становится свободой через понятие.

Это прекрасно выразил Гегель, говоря, что превратно рассматривать свободу и необходимость как взаимно исключающие друг друга. Необходимость как таковая, правда, еще не есть свобода, но свобода имеет своей предпосылкой необходимость и содержит ее внутри себя как снятую. Без функции образования понятий нет познания необходимости, а следовательно, нет и свободы. Только в понятии и через понятие человек приобретает свободное отношение к вещи и к самому себе.

«Свобода, следовательно,— говорит Энгельс,— состоит в основанном на познании необходимостей природы (Naturnotwendigkeiten) господстве над нами самими и над внешней природой; она поэтому является необходимым продуктом исторического развития. Первые выделявшиеся из животного царства люди были во всем существенном так же несвободны, как и сами животные; но каждый шаг вперед на пути культуры был шагом к свободе» (там же).

Так же точно в эту пору возникает впервые категориальное мышление. Для подростка возникает, по словам А. Гельба, мир на месте окружения, которое существовало для ребенка. Подросток вступает в наследование духовного опыта всего человечества, у него закладываются основы мировоззрения, и выражение

Ж.-Ж. Руссо, который говорил, что человек рождается дважды: сначала для того, чтобы существовать, а затем, чтобы продолжать род, относящееся к эпохе полового созревания, оправдывает себя и в приложении к психологическому развитию и культурному развитию подростка. Только здесь, на этом переломе, подросток действительно начинает продолжать жизнь человечества, жизнь рода.

В этом смысле отличие ребенка от подростка может быть лучше всего выражено положением Гегеля, который различал вещи в себе и вещи для себя. Он говорил, что все вещи суть сначала в себе, но на этом дело не останавливается и в процессе развития вещь превращается в вещь для себя. Так, говорил он, человек в себе есть ребенок, задача которого состоит не в том, чтобы оставаться в этом абстрактном и неразвитом «в себе», а в том, чтобы стать также и для себя тем, чем он пока есть лишь в себе, именно стать свободным и разумным существом.

Вот это превращение ребенка из человека в себе в подростка — человека для себя — и составляет главное содержание всего кризиса переходного возраста. Это есть эпоха созревания личности и мировоззрения, время высших синтезов на основе кризиса становления и созревания тех высших образований, которые являются фундаментом всего сознательного существования человека. Но об этом мы будем говорить в заключение всего курса, в главе, посвященной рассмотрению динамики и структуры личности подростка.

Глава двенадцатая

ВООБРАЖЕНИЕ И ТВОРЧЕСТВО ПОДРОСТКА[92]

1

Э. Кассирер рассказывает (E. Cassirer, 1928) о больном со сложными расстройствами высших интеллектуальных функций, которого Кассиреру пришлось наблюдать во Франкфуртском неврологическом институте. Этот больной, повторяя услышанную фразу, что он раньше делал без всякого затруднения, мог теперь, однако, передать только реальные ситуации, которые непосредственно соответствовали его конкретному чувственному опыту. Однажды во время беседы, происходившей при ясной и светлой погоде, ему предложили повторить фразу «Погода сегодня плохая и дождливая». Он оказался не в состоянии выполнить это. Первые слова были произнесены легко и уверенно, затем больной смутился, остановился и не мог окончить фразы так, как она была ему сказана. Он постоянно переходил к другой форме, которая соответствовала действительности.

В том же институте другой больной, с тяжелым параличом всей правой половины тела, не мог двигать правой рукой, он был не способен повторить предложение «Я умею хорошо писать моей правой рукой». Всякий раз вместо ложного для него слова «правой» он неизменно подставлял правильное слово «левой».

Больные, страдающие сложным расстройством других высших интеллектуальных функций, строящихся на основе речи и мышления в понятиях, обнаруживают столь же ясно полную зависимость от непосредственных конкретных восприятий. Один из таких больных был способен правильно пользоваться предметами повседневного обихода тогда, когда они ему встречались в привычной обстановке и в привычных условиях, но он оказывался несостоятельным, когда обстоятельства изменялись. Так, во время обеда он пользовался ложкой и стаканом, как нормальный человек, в другое время он с теми же предметами совершал действия, совершенно лишенные смысла. Второй больной, который не мог по команде налить себе стакан воды, справлялся с этой операцией очень хорошо, как только его толкала на это жажда.

Во всех указанных случаях бросается в глаза полная зависимость поведения, мышления, восприятия и действия от конкретной обстановки. Зависимость выступает со строгой закономерностью всякий раз, когда нарушаются высшие интеллектуальные функции, когда расстраивается механизм мышления в понятиях и на его место выступает более древний генетический механизм конкретного мышления.

То, что мы имеем в данных случаях в яркой, резкой и как бы предельной по выразительности форме, может рассматриваться нами в качестве полной антитезы фантазии и творчества. Если бы мы хотели найти такую форму поведения, которая содержала бы в себе нуль элементов воображения и творчества, мы должны были бы указать на только что приведенный пример. Человек, который в состоянии налить себе воды в стакан из графина тогда, когда его побуждает жажда, и не могущий проделать этой операции в другое время, человек, не могущий при хорошей погоде повторить фразу, что погода плохая,— все это раскрывает нам чрезвычайно много важного и существенного в понимании того, что лежит в основе фантазии и творчества и что связывает их с высшими интеллектуальными функциями, расстроенными и нарушенными в данном случае.

Мы могли бы сказать, что поведение больных поражает нас прежде всего тем, что оно несвободно. Человек не в состоянии сделать что-либо такое, на что его непосредственно не толкает конкретная ситуация. Создать ситуацию, видоизменить ее, быть свободным от непосредственных воздействий внешних и внутренних стимулов выше его сил.

Как мы уже говорили, патологические случаи интересны для нас постольку, поскольку они освещают те же самые закономерности, которые имеют место и в нормальном развитии поведения.

Патология — ключ к пониманию развития, а развитие — ключ к пониманию патологических изменений. Так точно и в данном случае ту же самую нулевую точку воображения и творчества мы можем найти и в процессе развития поведения у ребенка раннего возраста, и у примитивного человека. Тот и другой находятся на такой стадии развития, где нормален механизм несвободы и полной зависимости поведения от конкретной ситуации, полной его определяемости внешней средой, полной связанности наличными стимулами, механизм, который служит болезненным проявлением в приведенных выше случаях.

К. Левин, посвятивший в последнее время ряд исследований процессу образования намерений, обращает внимание на чрезвычайно интересную проблему возможности образовать любое намерение. Левин считает любопытным тот факт, что человек обладает необычайной свободой производить любые, даже бессмысленные, намеренные действия. Эта свобода характерна для культурного человека. Детям и, по-видимому, примитивам она доступна в неизмеримо меньшей степени и, вероятно, отличает человека от близко стоящих к нему животных гораздо в большей степени, чем его высший интеллект. Это различие, по-видимому, совпадает с проблемой овладения собственным поведением. Поведение больных, о которых мы говорили выше, поражает именно невозможностью образовать любые намерения. Недаром это явление встречается чаще всего при нарушении высших интеллектуальных функций, в основе которых лежит мышление в понятиях. Особенно ясно выступает это при афазии, т. е. при болезни, состоящей в нарушениях речевой деятельности и мышления в понятиях.

В наших исследованиях мы наблюдали, как подобные больные попадают в неразрешимое для них затруднение: когда им предлагают произвести любое действие, сказать что-либо, нарисовать что-нибудь, они всякий раз просят, чтобы им указали: что сделать, что сказать, иначе они не могут справиться с задачей. Так же точно, когда афазику поручают сделать что-нибудь, что он может начать с любого конца, задача оказывается для него неразрешимой, как уже отмечал Г. Хэд, потому что афазик не может найти отправную точку, он не знает, с чего начать. Точку надо выбрать произвольно, а это-то и составляет для него главное затруднение. В наших экспериментах мы неоднократно наблюдали, как трудно для некоторых афазиков повторять фразу, содержащую в себе неверное, с точки зрения конкретного впечатления, утверждение.

Так, больной, безошибочно повторяющий десятки фраз, не может повторить фразу «Снег черный». Эта задача не удается ему, несмотря на многократные побуждения экспериментатора.

Такие же трудности испытывает больной, когда он должен в ответ на предложенное ему слово указать, какой не бывает данная вещь или чего она не делает. Афазик легко справляется с противоположной задачей, если ему позволяют сформулировать ответ в следующем виде: «Снег не бывает черным». Но просто

назвать неверный цвет, неверное свойство, неверное действие — эта задача превышает его силы. Еще труднее афазику назвать неправильный цвет или действие, глядя на какой-нибудь конкретный предмет другого цвета или предмет, выполняющий другое действие. Перемещать свойства вещей, замещать одни другими, комбинировать свойства и действия — эта задача для него невозможна. Он твердо и прочно связан с конкретно воспринимаемой ситуацией и не может из нее выйти.

Мы уже говорили о том, что мышление в понятиях связано со свободой и намеренностью действий. Парадоксально, но совершенно правильно формулирует ту же самую мысль А. Гельб, когда он вспоминает положение И. Гердера о том, что язык мышления есть язык свободы. Только человек, формулирует дальше ту же мысль Гельб, способен сделать что-либо бессмысленное. И это совершенно верно. Животное не может выполнить бессмысленную, с точки зрения конкретной ситуации, операцию. Животное выполняет только то, на что его толкает или внутреннее побуждение, или внешние стимулы. Произвольного, намеренного, свободного, бессмысленного, с точки зрения ситуации, животное сделать не может.

Заметим кстати, что и в философских спорах о свободе воли и в повседневном мышлении наша способность сделать что-либо бессмысленное, абсолютно ненужное, не вызываемое ни внешней, ни внутренней ситуацией, рассматривается издавна как наиболее яркое проявление произвольности намерения, свободы осуществляемого действия. Поэтому неспособность афазика к бессмысленному действию говорит вместе с тем о проявлении его неспособности к свободному действию.

Мы думаем, что приведенных примеров совершенно достаточно для уяснения той простой мысли, что воображение и творчество, связанные со свободной переработкой элементов опыта, с их свободным сочетанием, требуют непременно в качестве предпосылки той внутренней свободы мышления, действия и познания, которой достигает только тот, кто уже овладел образованием понятий. Недаром вместе с расстройством этой функции воображение и творчество падают до нуля.

2

Мы намеренно предпослали этот небольшой психопатологический экскурс рассмотрению фантазии и творчества в переходном возрасте. Мы руководствовались желанием с самого начала резко и ясно подчеркнуть, что эта проблема в свете нашего основного понимания психологии подростка приобретает совершенно новую постановку, противоположную той, которая может считаться традиционной и общепринятой в педологии переходного возраста.

Традиционная точка зрения рассматривает эту функцию как центральную, ведущую функцию психического развития подростка, выдвигает воображение на первое место, характеризующее

всю умственную жизнь подростка. Традиционная точка зрения пытается все остальные моменты поведения подростка подчинить этой основной функции, которую она принимает за первичное и самостоятельное проявление фундаментальных и главенствующих моментов всей психологии полового созревания. Здесь не только происходит ошибочное искажение пропорции и ошибочная передача структуры всех интеллектуальных функций подростка, но и приобретает ложное истолкование самый процесс воображения и творчества в переходном возрасте.

Ложное истолкование фантазии заключается в том, что она рассматривается односторонне, как функция, связанная с эмоциональной жизнью, с жизнью влечений и настроений: другая ее сторона, связанная с интеллектуальной жизнью, остается в тени. Между тем, по правильному замечанию А. С. Пушкина, воображение столь же потребно в. геометрии, как и в поэзии. Все, что требует творческого пересоздания действительности, все, что связано с изобретением и построением нового, нуждается в непременном участии фантазии. В этом смысле некоторые авторы правильно противопоставляют фантазию как творческое воображение памяти как воспроизводящему воображению.

Между тем существенно новое в развитии фантазии в переходном возрасте как раз и заключается в том, что воображение подростка вступает в тесную связь с мышлением в понятиях, оно интеллектуализируется, включается в систему интеллектуальной деятельности и начинает играть совершенно новую функцию в новой структуре личности подростка. Т. Рибо (1901), намечая кривую развития воображения подростка, указывал: переходная эпоха характеризуется тем, что кривая развития воображения, до сего времени шедшая отдельно от кривой развития разума, сейчас сближается с последней, проходя параллельно ей.

Если мы правильно определили выше развитие мышления подростка как переход от рассудочного к разумному мышлению, если мы верно определили, далее, интеллектуализацию таких функций, как память, внимание, наглядное восприятие, волевое действие, то мы с такой же логической последовательностью должны сделать тот же вывод и в отношении фантазии. Таким образом, фантазия не есть первичная, самостоятельная и ведущая функция в психическом развитии подростка, ее развитие является следствием функции образования понятий, следствием, которое завершает и увенчивает все те сложные процессы изменений, которые претерпевает вся умственная жизнь подростка.

Характер воображения в переходном возрасте до сих пор служит еще предметом спора между психологами различных направлений. Многие авторы, как Ш. Бюлер, указывают, что вместе с переходом к абстрактному мышлению у подростка как бы на противоположном полюсе, в его фантазии, начинают накапливаться все элементы конкретного мышления. Фантазия при этом рассматривается не только как функция, независимая от мышления в понятиях, но даже как противоположная ему.

Мышление в понятиях характеризуется тем, что оно движется в плане абстрактного и общего, воображение движется в плане конкретного. А так как фантазия в переходном возрасте, уступая продуктивности зрелой фантазии взрослого человека, превосходит последнюю в отношении интенсивности и первоначальности, то мы вправе рассматривать фантазию, предполагает этот автор, как полярно противоположную интеллекту функцию.

В этом отношении чрезвычайно интересна судьба так называемых эйдетических образов, изученных в последнее время Э. Иеншем и его школой. Эйдетическим образом называют обычно те наглядные представления, которые с галлюцинаторной ясностью воспроизводятся ребенком после восприятия какой-либо наглядной ситуации или картины. Подобно тому как и взрослый, фиксируя несколько секунд глазом красный квадрат, затем видит его последовательное изображение в дополнительном цвете на сером или белом фоне, ребенок, смотрящий на картину в течение короткого времени, затем продолжает видеть эту картину на пустом экране и после того, как она убрана. Это как бы длящаяся инерция зрительного возбуждения, которое продолжает действовать после того, как источник раздражения исчез.

Подобно тому как сильный звук как бы звучит еще в наших ушах, после того как мы на самом деле перестали его воспринимать, глаз ребенка сохраняет еще некоторое время после яркого зрительного раздражения как бы его след, его длящийся отголосок.

В наши задачи не входит сейчас сколько-нибудь подробно разбираться в учении об эйдетизме и во всех фактах, которые открыты с помощью экспериментальных исследований. Для наших целей достаточно сказать, что эти образные наглядные представления являются, согласно учению Иенша, как бы переходной ступенью от восприятий к представлениям. Они обычно исчезают с окончанием детского возраста, но исчезают не бесследно, а превращаясь, с одной стороны, в наглядную основу представлений, а с другой — входя составными элементами в восприятие. Эйдетические образы, по указанию некоторых авторов, встречаются наиболее часто в переходном возрасте.

Так как эти явления свидетельствуют о наглядном, конкретном, чувственном характере запоминания и мышления, так как они лежат в основе образного восприятия мира и образного мышления, сразу возникли сомнения в том, являются ли они действительно отличительными симптомами переходного возраста. В последнее время этот вопрос пересматривался у ряда исследователей, которые могли установить, что эйдетические наглядные образы характерны для детского возраста, в частности есть основания полагать, что они наиболее свойственны самому раннему детству. Ребенок раннего возраста является эйдетиком в том смысле, что его воспоминания, его воображение и его мышление еще непосредственно воспроизводят во всей полноте переживания и во всем богатстве конкретных подробностей, с

живостью галлюцинаций, действительное восприятие.

Вместе с переходом к мышлению в понятиях эйдетические образы исчезают, и мы априори должны предположить, что они исчезнут к периоду полового созревания, так как последний знаменует собой переход от наглядного, конкретного способа мышления к абстрактному мышлению в понятиях.

Э. Иенш устанавливает, что не только в онтогенезе, но и в филогенезе памяти эйдетические образы господствовали на примитивной ступени человеческой культуры. Постепенно, вместе с культурным развитием мышления, эти явления исчезли, уступая место отвлеченному мышлению, и сохранились только в примитивных формах мышления ребенка. В дальнейшем развитии значение слова, по Иеншу, становилось все более и более всеобщим и абстрактным. По-видимому, нога в ногу с интересом к конкретным образам отступала на задний план и эйдетическая склонность, и изменение характера языка приводило к тому, что эйдетические задатки оттеснялись все дальше и дальше. Оттеснение этой способности у культурного человека должно было быть следствием появления культурного языка с его общими значениями слов, которые, в противоположность индивидуальным словесным знаниям примитивных языков, ограничивают все больше и больше внимание, направленное на чувственно данный факт.

Подобно тому как в генетическом плане развитие языка и переход к мышлению в понятиях ознаменовали в свое время отмирание эйдетических особенностей, так и в развитии подростка эпоха полового созревания характеризуется двумя внутренне связанными между собой моментами: нарастанием абстрактного мышления и исчезновением эйдетических наглядных образов.

Относительно апогея, достигаемого развитием эйдетических образов, до сих пор существуют глубокие расхождения между различными авторами. В то время как одни относят расцвет этого явления к раннему детству, другие склонны вершину кривой помещать в переходном возрасте, третьи — посредине, примерно в начале первого школьного возраста. Однако в последнее время мы можем считать совершенно установленным, что на переходный возраст приходится не крутой подъем, но крутое падение волны развития наглядных образов. Изменение интеллектуальной деятельности подростка связано очень тесно и с изменением жизни его представлений. Необходимо достаточно настойчиво подчеркнуть, что субъективные наглядные образы являются не симптомами эпохи созревания, но существенными признаками периода детства. Так говорит авторитетный исследователь эйдетики О. Кро (О. Kroh, 1922).

Это замечание необходимо, потому что снова и снова возобновляются попытки превратить эйдетические образы в симптом эпохи созревания. В противоположность этому следует напомнить, что уже первые исследования автора указали на сильное падение кривой развития эйдетических образов к эпохе полового созревания. Другие исследования показали, что максимальная

частота эйдетических явлений приходится на 11—12-й год жизни, падая вместе с наступлением переходного возраста. Поэтому, по мнению Кро, мы должны решительно отклонить всякую попытку рассматривать наглядные образы как симптом переходного возраста, непосредственно вытекающий из психологической лабильности этого возраста. Между тем понятно, что наглядные образы не исчезают сразу, но сохраняются, как правило, довольно длительное время в период полового созревания. Но сфера возникновения этих образов все более и более суживается и специализируется, определяясь в основном преобладающими интересами.

Мы говорили в предыдущей главе о тех коренных изменениях, которые претерпевает память в переходном возрасте. Мы старались показать, что память переходит от эйдетических образов к формам логической памяти, что внутренняя мнемотехника становится главной и основной формой памяти подростка. Поэтому для эйдетических образов характерно, что они не исчезают вовсе из сферы интеллектуальной деятельности подростка, но передвигаются как бы в другой сектор этой же самой сферы. Переставая быть основной формой процессов памяти, они становятся на службу воображения и фантазии, изменяя таким образом свою основную психологическую функцию.

С полным основанием Кро указывает, что в годы подростничества проявляются так называемые сны наяву, грезы, которые занимают среднее место между настоящим сновидением и отвлеченным мышлением. В снах наяву подросток обычно ткет длительную, связанную в отдельных частях и более или менее устойчивую на протяжении долгих периодов воображаемую поэму с отдельными перипетиями, ситуациями, эпизодами. Это как бы творческое сновидение, созданное воображением подростка и переживаемое им наяву. Эти дневные сны, это сновидческое мышление подростка часто связывают с наглядными эйдетическими образами, вызываемыми спонтанно.

Поэтому, говорит Кро, спонтанные наглядные образы в начале созревания часто выступают даже тогда, когда произвольно вызываемые образы уже не появляются вовсе. На вопрос о главной причине исчезновения эйдетических образов из сферы памяти и их перехода в сферу воображения, что является основным фактором изменения их психологической функции, Кро отвечает в полном согласии с Иеншем: в онтогенезе, как и в филогенезе, язык, становящийся средством образования понятий, автономизации речи, мышления в понятиях, есть эта основная причина.

В понятиях подростка находятся в разделенном виде существенное и несущественное, которые смешаны в эйдетических образах. Вот почему общее заключение Кро, что субъективные наглядные образы исчезают, начиная с 15—16-го года, находится в полном соответствии с его же положением о том, что в ту пору понятия начинают занимать место прежних образов.

Мы приходим, таким образом, к выводу, как будто оправдыва-

ющему традиционное утверждение, устанавливающее конкретный характер воображения в переходном возрасте. Мы должны вспомнить, что уже при исследовании эйдетических образов у детей было установлено наличие элементов, сближающих эти образы с фантазией. Эйдетический образ не всегда возникает как строгое и верное продолжение вызвавшего его восприятия. Очень часто это восприятие изменяется и перерабатывается в процессе эйдетического воспроизведения. Таким образом, не одна инерция зрительного возбуждения лежит в основе эйдетической склонности и питает ее, но мы находим также в эйдетических образах сложную функцию переработки зрительного восприятия, отбора интересного, перестройки и даже своеобразного обобщения.

Чрезвычайную заслугу Иенша составляет открытие наглядных понятий, т. е. таких обобщающих наглядных эйдетических образов, которые являются как бы аналогами наших понятий в сфере конкретного мышления. Огромное значение конкретного мышления не может быть преуменьшено, и Иенш совершенно прав, когда говорит, что интеллектуализм, долго господствовавший в школе, односторонне развивал ребенка и односторонне подходил к ребенку, видя в нем прежде всего логика и логизируя всю систему его психологических операций. На самом деле мышление подростка еще в значительной части остается конкретным. Конкретное мышление сохраняется и на более высокой ступени развития, в зрелом возрасте. Многие авторы отождествляют его с воображением. И в самом деле, казалось бы, здесь имеет место наглядная переработка конкретных чувственных образов, а это всегда и рассматривалось как основная черта воображения.

3

Традиционный взгляд считает неотъемлемой и отличительной чертой фантазии наглядный характер тех образов, которые составляют ее содержание. Применительно к переходному возрасту указывают обычно на то, что в области фантазии сосредоточиваются все элементы конкретного, образного, наглядного представления о действительности, которые все более и более изгоняются из сферы абстрактного мышления подростка. Мы видели уже, что такое утверждение не вполне правильно, хотя имеет ряд фактических подтверждений, говорящих в его пользу.

Было бы неверно рассматривать деятельность фантазии исключительно как наглядную, образную, конкретную деятельность. Совершенно правильно указывают, что, с одной стороны, такая же наглядность свойственна и образам памяти. С другой стороны, возможна деятельность фантазии схематического или малонаглядного характера. По мысли Й. Линдворского, если мы ограничим фантазию исключительно областью наглядных представлений и совершенно исключим из нее моменты мышления, то поэтическое произведение тогда невозможно обозначить как продукт деятельности фантазии. Точно так же и Э. Мейман

возражает против точки зрения В. Лая, который видел отличие мышления от фантазии в том, что она оперирует наглядными образами и в ней отсутствуют элементы отвлеченной мысли. Мейман считает, что элементы отвлеченной мысли никогда не отсутствуют в наших представлениях и восприятиях. Они и не могут совсем отсутствовать, потому что у взрослого человека весь материал представлений существует в переработанном при помощи отвлеченного мышления виде. Ту же самую мысль выразил В. Вундт, когда возражал против взгляда на фантазию как на работу чисто наглядных представлений.

Как мы увидим дальше, действительно, одним из существенных изменений, претерпеваемых фантазией в переходном возрасте, является освобождение ее от чисто конкретных, образных моментов и вместе с тем проникновение в нее элементов абстрактного мышления.

Мы уже говорили, что в сближении фантазии и мышления, в том, что воображение подростка начинает опираться на понятия, заключается существенная черта переходного возраста. Но это сближение не означает полного поглощения фантазии мышлением. Та и другая функции сближаются, но не сливаются, и выражение Р. Мюллера-Фрейенфельдса, говорящего, что продуктивная фантазия и мышление — одно и то же, не подтверждается действительным положением вещей. Как мы увидим, есть ряд моментов, характеризующих деятельность фантазии, и соответствующие переживания, которые отличают фантазию от мышления.

Итак, перед нами проблема найти те своеобразные соотношения между абстрактными и конкретными моментами, которые характерны для воображения в переходном возрасте. Мы действительно имеем в воображении подростка как бы собирание всех тех элементов конкретного наглядного мышления, которые отступают на задний план в его мышлении. Для того чтобы правильно понять значение конкретных моментов в фантазии подростка, мы должны принять во внимание связь, существующую между воображением подростка и игрой ребенка.

Воображение в переходном возрасте является, с генетической точки зрения, преемником детской игры. По правильному выражению одного из психологов, ребенок прекрасно отличает, несмотря на все увлечение, созданный им в игре мир от действительного и охотно ищет опоры для воображаемых объектов и отношений в осязаемых действительных предметах действительной жизни. Подрастающий ребенок перестает играть. Он заменяет игру воображением. Когда ребенок перестает играть, он, собственно, отказывается ни от чего другого, как от искания опоры в реальных предметах. Вместо игры он теперь фантазирует. Он строит воздушные замки, творит то, что называется снами наяву.

Понятно, что фантазия, являющаяся преемницей детской игры, еще недавно оторвалась от той опоры, которую она находила в осязаемых и конкретных предметах действительной

жизни. Поэтому фантазия так охотно ищет опоры в конкретных представлениях, заменяющих эти действительные предметы. Образы, эйдетические картины, наглядные представления начинают играть в воображении ту же самую роль, которую кукла, изображающая ребенка, или стул, изображающий паровоз, выполняют в детской игре. Отсюда стремление фантазии подростка опереться на конкретный чувственный материал, отсюда тенденция к образности, наглядности. Замечательно, что эта наглядность и образность совершенно изменили свою функцию. Они перестали быть опорой памяти и мышления и перешли в сферу фантазии.

Яркий пример такой тенденции к конкретизации мы находим в романе Я. Вассермана «Дело Маурициуса». Один из героев романа, 16-летний подросток, размышляет о несправедливом приговоре, вынесенном Маурициусу, который из-за судебной ошибки томится в тюрьме 18 лет. Мысль о невинно осужденном овладевает подростком, и в состоянии волнения, когда он размышляет о судьбе этого человека, воспламененный мозг рисует образы, в то время как Этцель требует от него исключительно логического мышления.

«Но не всегда удается заставить мыслительный аппарат исполнять свое назначение. Он высчитывает, что восемнадцать лет и пять месяцев — это двести двадцать один месяц, или приблизительно шесть тысяч шестьсот тридцать дней и шесть тысяч шестьсот тридцать ночей. Это необходимо разделить: дни — одно, ночи — другое. Но в этот момент он перестает соображать, остается ничего не говорящая цифра; он словно стоит перед муравейником, пытаясь подсчитать копошащихся насекомых. Он силится представить себе, что это значит, хочет наполнить содержанием эту цифру — шесть тысяч шестьсот тридцать дней. Он рисует в своем воображении дом с шестью тысячами шестьюстами тридцатью ступенями — слишком трудно; спичечную коробку с шестью тысячами шестьюстами тридцатью спичками — безнадежно; кошелек с шестью тысячами шестьюстами тридцатью пфеннигами — не удается; поезд с шестью тысячами шестьюстами тридцатью вагонами — неестественно; кипу с шестью тысячами шестьюстами тридцатью листами (обратить внимание: листами, а не страницами — две страницы каждого листа должны соответствовать дню и ночи).

Тут, наконец, он получает наглядное представление; он достает кипу книг с полки; первая книга имеет полтораста листов, вторая — сто двадцать пять; третья — двести десять; ни одна не имеет больше двухсот шестидесяти; он преувеличил возможности; нагромоздив двадцать три тома, он получил всего четыре тысячи двести двадцать листов. Он изумленно бросил эту работу. Подумать только, что каждый прожитый день надо присчитать. Его собственная жизнь едва составляла пять тысяч девятьсот дней, а какой долгой она ему казалась, как медленно она протекала; иная неделя казалась тяжелым походом по проселоч-

ным дорогам, иной день прилипал, точно деготь к телу,—не оторвать его.

И вместе с тем—пока он спал, читал, шел в школу, играл, говорил с людьми, строил планы, наступала зима, наступала весна, грело солнце, падал дождь, приходил вечер, приходило утро,—а все это время он был там: время проходило, время уходило, а он был все там, все там, все там. Этцели еще не было на свете (бесконечное, таинственное слово, вдруг—родился), первый, второй, пятисотый, две тысячи двести тридцать седьмой день,—тот уже был и все еще оставался там» (Я. Вассерман, 1929).

Из этого примера легко видеть, как еще тесно связана фантазия подростка с конкретной опорой, которую она находит в чувственных представлениях. В этом смысле чрезвычайно интересна генетическая судьба наглядного, или конкретного, мышления. Наглядное мышление не исчезает вовсе из интеллектуальной жизни подростка по мере того, как проявляется абстрактное мышление. Оно только отодвигается в другое место, уходит в сферу фантазии, отчасти меняясь под влиянием абстрактного мышления и поднимаясь, как и всякая другая функция, на высшую ступень.

Специальные исследования, посвященные отношению между наглядным мышлением, совершаемым с помощью эйдетических образов, и интеллектом, приводили вначале исследователей к разноречивым результатам. Одни находили, что преобладание наглядного мышления и эйдетических склонностей характеризует умственно отсталых и примитивных детей. Другие, наоборот, видели связь между умственной одаренностью и тем же самым признаком. Последнее исследование Шмиц показало, что между интеллектом и эйдетической склонностью не существует никаких однозначных отношений. Сильно выраженная эйдетическая склонность может сочетаться с любыми ступенями интеллектуального развития. Однако более подробное исследование показало, что своевременное развитие конкретного мышления является непременным условием перехода мышления на высшую ступень. С полным основанием Шмиц ссылается на исследование Т. Цигена, который установил, что одаренные дети задерживаются на ступени конкретных представлений дольше, чем малоодаренные, как будто интеллект вначале должен насытиться наглядным созерцанием и создать таким образом конкретную основу для последующего развития абстрактного мышления.

4

Особый интерес представляет исследование так называемых наглядных понятий. В последнее время в школе Иенша проведены специальные исследования, посвященные образованию понятий в наглядном мышлении. Под формированием понятий в наглядном мышлении авторы разумеют особое соединение, сочетание и

сцепление образов в новые структуры, аналогичные нашим понятиям. Исследования проведены на эйдетических образах, которые представляют в высшей степени выгодный объект для подобного изучения.

Напомним, что эйдетический образ есть наглядное представление, как бы видимое глазом на пустом экране, наподобие того, как после фиксации красного квадрата мы видим на том же самом месте зеленый квадрат. Испытуемому предлагают несколько картин или изображений, имеющих некоторые сходные черты при некоторых отличающих признаках. Затем изучают, что видит испытуемый, когда эйдетический образ возникает под влиянием не одного, но ряда сходных изображений. Исследование показало, что при этом эйдетический образ никогда не строится механически, как фотографическая пластинка у Гальтона, отбирающая сходные и стирающая несходные черты. В эйдетическом образе никогда не оказываются выделенными сходные и повторенные несколько раз черты и затушеванными несходные. Опыты показывают, что из ряда конкретных впечатлений эйдетический образ создает новое целое, новое сочетание, новый образ.

Исследователи описали два основных типа подобных наглядных понятий. Первый тип — так называемая флюксия, когда эйдетический образ представляет собой динамическое сочетание ряда отдельных конкретных впечатлений. Эйдетик видит на экране один из ряда предъявленных предметов, который начинает получать иные очертания и сменяется другим, сходным предметом. Один образ переходит в другой, другой — в третий. Иногда при этом замыкается полный круг, и весь ряд предметов объединяется в динамическом изменении образа, который поочередно отображает каждый из отдельных предметов. Например, испытуемому предъявляют одинаковой величины красную гвоздику и розу. Испытуемый видит сначала последний показанный цветок. Затем его очертания и формы стираются и сливаются в неопределенное цветное пятно, которое занимает как бы среднее место между двумя предъявленными цветами. Когда испытуемому предъявляют два других цветка, он видит сначала образ розы, который сменяется расплывчатым красным пятном. Постепенно оно приобретает желтую окраску. Так один образ переходит в другой. Как правильно говорят авторы этого исследования, возникающий промежуточный образ еще до известной степени приближается к той картине, которую традиционная логика усматривает в основе понятия, в том, что описанные выше подобные пятну образы содержат в действительности общие черты обоих единичных предметов.

В этом отношении чрезвычайно поучительно обратить внимание на то, к чему действительно свелось бы образование понятий, если бы оно протекало по схемам, рисуемым формальной логикой. Какое-то смутное, неопределенной формы, лишенное индивидуальности и всякого сходства с действительным предметом пятно — вот во что превращается наглядный образ, порожденный

двумя сходными цветками. Такое пятно и есть понятие формальной логики, которая функцию понятия видит в потере ряда признаков, а его образование сводит к счастливому дару забвения.

В противоположность этой скудной картине сочетание образов по типу флюксии передает все богатство действительности. В то время как это цветовое пятно по сравнению с действительностью на самом деле обнаруживает только потерю признаков, флюксии представляют действительно новые образования, новые формы, заключающиеся в том, что черты единичных предметов объединяются в новый синтез, который не был дан заранее. Примером флюксии может служить образ листа, который вызывается после предъявления нескольких сходных между собой листьев. Этот образ движется, постоянно переходит один в другой, меняет форму.

Другим новым сочетанием образов в наглядном мышлении является композиция. Здесь испытуемый образует новое осмысленное целое, построенное по известному конструктивному признаку из отобранных черт конкретных предметов. Например, испытуемому показывают образ таксы и образ осла. Испытуемый видит на экране образ легавой собаки. От флюксии композиция отличается тем, что в ней сочетание образов дано не в движущейся, колеблющейся форме, а в форме покоящейся и устойчивой. Если испытуемому, например, предъявляют изображения трех домов, он видит один дом, соединяющий в себе различные черты всех предъявленных образов. Эти исследования Иенша и Швейхера наглядным образом показывают, до какой степени не обоснованна мысль о возникновении понятий из простого сложения или сочетания образов. Наглядное понятие Иенша — это соединение образов. Понятие же в собственном смысле слова — это не соединение образов, но соединение суждений, их известная система. Самое существенное отличие одного от другого то, что там мы имеем непосредственное, а здесь опосредованное знание и суждение о предмете.

Пользуясь известным различением Гегеля, можно сказать, что в области наглядного мышления мы имеем дело с продуктом рассудка, а в области абстрактного мышления — с продуктом разума. Мышление ребенка — это рассудочное мышление. Мышление подростка — разумное мышление. Одна из самых трудных проблем экспериментальной психологии — проблема не наглядного мышления — разрешается при таком взгляде на понятия с полной определенностью. Понятие есть как бы сгусток суждений, ключ к целому комплексу, их структура. Отсюда понятно, что понятие носит не наглядный характер и возникает другим путем, нежели просто комбинированием представлений.

Исследования, о которых мы только что говорили, окончательно устраняют вопрос о возможности появления в процессах наглядного мышления чего-либо похожего на истинное понятие. Самое большое, к чему может привести комбинация представлений, — это флюксия и композиция. Вместе с тем мы должны

всецело согласиться с авторами, утверждающими, что наглядное мышление нужно рассматривать как особую форму мышления, которая имеет большое значение в развитии интеллекта. По нашим наблюдениям, наглядное мышление, развитие которого как будто обрывается вместе с образованием понятий, находит продолжение в фантазии, где оно начинает играть существенную роль. Но и здесь, как мы увидим далее, оно не существует в прежнем виде, как исключительно наглядное мышление. Оно подвергается сильной переработке под влиянием понятий, которые не могут быть исключены из деятельности воображения. Здесь снова оправдываются приведенные выше слова о том, что мыслить без слов по-человечески — значит все же опираться в основном на слово.

5

В чем заключается существенное отличие фантазии подростка от фантазии ребенка, что нового возникает здесь?

Мы уже указали самое существенное, когда отметили, что игра ребенка перерастает в фантазию подростка. Таким образом, несмотря на конкретность и реальность, воображение подростка все же отличается от игры ребенка тем, что оно порывает связь с действительными предметами. Опора его остается конкретной, но менее наглядной, чем у ребенка. Мы должны все же отметить прогрессирующую абстрактность его фантазии.

Существует распространенное мнение, что ребенок обладает большей фантазией и что время раннего детства — это время расцвета фантазии. Несмотря на крайнюю распространенность, это мнение ложно. Как правильно говорит В. Вундт, фантазия ребенка вовсе не такая обширная, как принято думать. Напротив, она довольствуется чрезвычайно малым. Целые дни заполняются мыслями о лошади, которая тащит телегу. При этом воображаемые сцены чрезвычайно мало отклоняются от действительности.

У взрослого подобная деятельность означала бы абсолютное отсутствие фантазии. Живая фантазия ребенка обусловливается не богатством его представлений, но имеет корень в большей интенсивности и в более легкой возбудимости его чувства. Вундт склонен в этом отношении к крайним выводам, утверждая, что у ребенка совсем нет комбинирующей фантазии. Можно оспаривать последнее утверждение, однако основное представление о том, что фантазия ребенка значительно беднее фантазии подростка, что только благодаря легкой возбудимости чувств, интенсивности переживания и некритичности суждений она занимает большее место в поведении ребенка и потому кажется нам более богатой и сильно развитой, оказывается верным. Мы видим, таким образом, что, становясь более абстрактной, фантазия подростка не становится беднее, а становится богаче детской фантазии.

Прав Вундт, когда указывает на чрезвычайную бедность творческих моментов в детской фантазии. Фантазия подростка

более творческая, чем фантазия ребенка. Правда, и о фантазии подростка Ш. Бюлер с полной справедливостью утверждает, что она не продуктивна в том смысле, в каком мы употребляем это слово применительно к воображению взрослых людей. Один факт позднего возникновения художественного творчества доказывает это.

Из всех творческих созданий подростка, по мнению этих авторов, следует отметить только любовный идеал, который создает себе подросток. Но этот же автор отмечает чрезвычайную распространенность творчества в форме дневников и сочинения стихов в переходном возрасте. Поразительно, говорит Бюлер, как люди даже без всякой крупицы поэзии начинают сочинять в переходном возрасте. Очевидно, этот момент не случаен, и внутреннее тяготение к творческому воплощению, внутренняя тенденция к продуктивности — отличительная черта переходного возраста.

Мы, впрочем, не видим противоречия в двух утверждениях, которые только что привели. Фантазия подростка более творческая по сравнению с фантазией ребенка, и она же не является продуктивной по сравнению с фантазией взрослого человека. Это происходит потому, что творческий характер впервые становится присущ ей только в переходном возрасте. Отсюда понятно, что творчество имеет зачаточный вид, это еще не развернутое творчество. Фантазия подростка тесно связана, как правильно указывает Ш. Бюлер, с новыми потребностями, возникающими в переходном возрасте, благодаря чему образы приобретают определенные черты и эмоциональный тон. Так творит фантазия подростка.

Мы дальше будем иметь случай остановиться на связи фантазии с потребностями и эмоциями. Сейчас нас интересует другой вопрос: отношение фантазии подростка к интеллекту. Опыт показывает, утверждает Бюлер, что абстрактное мышление и наглядное воображение стоят у подростка порознь, друг против друга. Они еще не сотрудничают в какой-нибудь творческой деятельности. Внутренние образы, окрашенные чувством и интенсивно переживаемые, сменяют друг друга, но без того, чтобы творческое мышление влияло на них путем отбора или путем связывания их. Мышление же строит абстрактно и без всякой наглядности.

Снова, если взять это утверждение в плане генезиса и внести в него поправку с точки зрения развития, оно не будет противоречить приведенному выше положению, которое гласит, что именно сближение интеллекта и воображения составляет отличительную черту переходного возраста. Две линии развития, шедшие до сих пор порознь, встречаются, как показал Т. Рибо, в переходном возрасте в одной точке и дальше уже идут, тесно сплетаясь. Но именно потому, что эта встреча, это сближение впервые имеют место только в переходном возрасте, они не приводят сразу к полному слиянию, к полному сотрудничеству обеих функций и

возникает та отчужденность мышления и воображения, о которой говорит Бюлер.

Между тем мы видели, что многие авторы пытаются не столько установить разъединенность мышления и воображения в переходном возрасте, сколько найти черты, отделяющие мышление от воображения. Э. Мейман видит отличие в том, что в деятельности воображения мы направляем внимание преимущественно на самое содержание представлений и мыслей, а в мышлении — на вытекающие из него логические отношения. Деятельность фантазии, по мнению Меймана, заключается в том, что мы занимаемся самим содержанием представления, иногда преимущественно расчленяя его, иногда преимущественно строя из него новые комбинации. В мышлении же целью деятельности является установление логических отношений между содержанием мыслей.

Это определение не проводит, с нашей точки зрения, достаточно четкого различия между воображением и мышлением. Да мы и не считаем возможным провести такое резкое разграничение. Невозможность эта обусловлена самим положением дела: существеннейшее изменение воображения подростка как раз и состоит в его внешнем сближении с мышлением в понятиях. Как и все другие функции, о которых мы говорили в предыдущей главе, воображение подростка существенно изменяется и перестраивается на новой основе под влиянием мышления в понятиях.

Внутреннюю зависимость воображения от мышления в понятиях мы можем иллюстрировать на приведенных в начале этой главы примерах поведения больных афазией. Вместе с утратой речи как средства образования понятий исчезает и воображение. Чрезвычайно любопытно следующее: у афазиков очень часто мы наблюдаем неумение употреблять и понимать метафоры, слова в переносном значении. Мы уже видели, что только в переходном возрасте становится доступным мышление с помощью метафор. Еще школьник сближает пословицу и фразу, имеющие один и тот же смысл, с величайшим трудом. Чрезвычайно показательно, что при афазии как раз и наступает подобное расстройство. Один из наших испытуемых, страдавших афазией, совершенно не воспринимал никаких символических выражений. Когда его спрашивали, что значит, когда о человеке говорят: «У него золотые руки», он отвечал: «Это значит, что он умеет плавить золото». Выражение в переносном значении больной объявлял обычно абсурдом. Понимание метафоры не давалось ему. Сближение пословицы или другого иносказательного выражения с фразой, выражающей ту же мысль в прямой форме, оказывалось для него недоступным.

Вместе с исчезновением мышления в понятиях и воображение падает до нулевой точки. Оно и понятно. Мы видели, что нулевая точка воображения, абсолютное отсутствие фантазии проявляется в следующем: человек не в состоянии отвлечься от конкретной ситуации, изменить ее творчески, перегруппировать признаки, освободиться из-под ее влияния.

Точно так же в настоящем примере мы видим, как афазик не может освободиться от буквального значения слова, как не может творчески соединить в новый образ различные конкретные ситуации. Для того чтобы сделать это, нужна известная свобода от конкретной ситуации, а эту свободу, как мы видели выше, дает только мышление в понятиях. Таким образом, мышление в понятиях — главнейший фактор, обусловливающий возможность творческой фантазии в переходном возрасте. Однако было бы ошибкой полагать, что фантазия при этом сливается с абстрактным мышлением и теряет наглядный характер. Именно в своеобразном соотношении абстрактных и конкретных моментов видим мы главнейшую особенность фантазии в переходном возрасте. Это можно пояснить так: чисто конкретное, совершенно лишенное понятий мышление лишено также и фантазии. Образование понятий впервые приносит с собой освобождение от конкретной ситуации и возможность творческой переработки и изменения ее элементов.

6

Для воображения характерно, что оно не останавливается на этом моменте, что абстрактное является для него только промежуточным звеном, только этапом на пути развития, только перевалом в процессе его движения к конкретному. Воображение, с нашей точки зрения, есть преобразующая, творческая деятельность, направленная от конкретного к новому конкретному. Самое движение от данного конкретного к созданному конкретному, самая осуществимость творческого построения возможна только с помощью абстракции. Таким образом, абстрактное входит в качестве необходимого составного момента в деятельность воображения, но не составляет центра этой деятельности. Движение от конкретного через абстрактное к построению нового конкретного образа — вот тот путь, который описывает воображение в переходном возрасте. В этом отношении Й. Линдворский указывает на ряд моментов, отличающих фантазию от мышления. По его мнению, относительная новизна созданных результатов отличает фантазию в качестве ее характерного признака. Нам думается, что не новизна сама по себе, но новизна конкретного образа, возникающего в результате деятельности фантазии, новизна воплощенной идеи отличает эту деятельность. В этом смысле, по нашему мнению, определение Б. Эрдмана более правильно, когда он говорит, что фантазия создает образы невоспринятых предметов.

Творческий характер воплощения в конкретном, построение нового образа — вот что характерно для фантазии. Ее завершительным моментом является конкретность, но эта конкретность достигается только с помощью абстракции. Фантазия подростка движется от конкретного наглядного образа через понятие к воображаемому образу. В этом отношении мы не можем согла-

ситься с Линдворским, который в отсутствии определенной задачи видит характерное отличие фантазии от мышления. Правда, он оговаривается, что отсутствие определенной задачи не надо смешивать с непроизвольностью фантазии. Он показывает, что в деятельности фантазии в значительной степени участвует влияние воли на развертывание представлений. Именно для подростка, думаем мы, характерен переход от пассивного и подражательного характера фантазии ребенка, который отмечает Мейман и другие исследователи, к активной и произвольной фантазии, отличающей переходный возраст.

Но, нам думается, самой существенной чертой фантазии в переходном возрасте является ее раздвоение на субъективное и объективное воображение. Строго говоря, впервые только в переходном возрасте и образуется фантазия. Мы согласны с утверждением Вундта, который полагал, что у ребенка вообще не существует комбинирующей фантазии. Это верно в том смысле, что только подросток начинает выделять и осознавать указанную форму как особую функцию. У ребенка еще не существует строго выделенной функции воображения. Подросток же осознает свою субъективную фантазию как субъективную и объективную фантазию, сотрудничающую с мышлением, он также осознает в ее истинных пределах.

Как мы уже говорили, разъединение субъективных и объективных моментов, образование полюсов личности и миросозерцания характеризует переходный возраст. То же самое распадение субъективных и объективных моментов характеризует и фантазию подростка.

Фантазия как бы разбивается на два русла. С одной стороны, она становится на службу эмоциональной жизни, потребностей, настроений, чувств, переполняющих подростка. Она является субъективной деятельностью, дающей личное удовлетворение, напоминающей детскую игру. Как правильно говорит уже цитированный нами психолог, фантазирует отнюдь не счастливый, а только неудовлетворенный. Неудовлетворенное желание — побудительный стимул фантазии. Наша фантазия — это осуществление желания, корректив к неудовлетворяющей действительности.

Вот почему почти все авторы согласно отмечают такую особенность фантазии подростка: она впервые обращается у него в *интимную* сферу *переживаний*, которая скрывается обычно от других людей, которая становится исключительно субъективной формой мышления, мышления исключительно для себя. Ребенок не скрывает своей игры, подросток скрывает свои фантазии и прячет их от других. Правильно говорит наш автор, что подросток прячет их как сокровеннейшую тайну и охотнее признáется в своих проступках, чем обнаружит свои фантазии. Именно скрытность фантазии указывает на то, что она тесно связывается с внутренними желаниями, побуждениями, влечениями и эмоциями личности и начинает обслуживать всю эту сторону жизни подро-

стка. В этом отношении чрезвычайно знаменательна связь фантазии и эмоции.

Мы знаем, что те или иные эмоции всегда вызывают у нас определенное течение представлений. Наше чувство стремится быть отлитым в известные образы, в которых оно находит свое выражение и свой разряд. И понятно, что те или иные образы являются могущественным средством вызывания, возбуждения того или иного чувства и его разряда. Вот в чем тесная связь, существующая между лирикой и чувством воспринимающего ее человека. В этом и заключается субъективная ценность фантазии. Давно уже отмечено то обстоятельство, что, по выражению Гёте, чувство не обманывает, обманывает суждение. Когда мы строим с помощью фантазии какие-либо нереальные образы, последние не являются действительными, но чувство, которое они вызывают, переживается как настоящее. Когда поэт говорит: «Над вымыслом слезами обольюсь», то вымысел он осознает как нечто нереальное, но пролитые им слезы принадлежат к действительности. Таким образом, в фантазии подросток изживает свою богатую внутреннюю эмоциональную жизнь, свои порывы.

В фантазии же он находит и живое средство направления эмоциональной жизни, овладение ею. Подобно тому как взрослый человек при восприятии художественного произведения, скажем лирического стихотворения, преодолевает собственные чувства, так точно и подросток с помощью фантазии просветляет, уясняет сам себе, воплощает в творческих образах свои эмоции, свои влечения. Неизжитая жизнь находит выражение в творческих образах.

Мы можем, таким образом, сказать, что творческие образы, создаваемые фантазией подростка, выполняют для него ту же самую функцию, которую художественное произведение выполняет по отношению к взрослому человеку. Это искусство для себя. Это для себя в уме сочиняемые поэмы и романы, разыгрываемые драмы и трагедии, слагаемые элегии и сонеты. В этом смысле очень правильно Шпрангер противопоставляет фантазию подростка фантазии ребенка. Автор говорит, что хотя подросток и является еще наполовину ребенком, но его фантазия совершенно другого рода, чем детская. Она постепенно приближается к сознательной иллюзии взрослых. О различии между детской фантазией и воображением подростка Шпрангер образно говорит, что фантазия ребенка — это диалог с вещами, фантазия подростка — это монолог с вещами. Подросток осознает свою фантазию как субъективную деятельность. Ребенок не отличает еще своей фантазии от вещей, с которыми он играет.

Наряду с этим руслом фантазии, обслуживающим преимущественно эмоциональную сферу подростка, его фантазия развивается и по другому руслу чисто объективного творчества. Мы уже говорили: там, где в процессе понимания или в процессе практической деятельности необходимо создание какого-нибудь нового конкретного построения, нового образа действительности, творче-

ское воплощение какой-нибудь идеи, там на первый план выступает фантазия как основная функция. С помощью фантазии созданы не только художественные произведения, но и все научные изобретения, все технические конструкции. Фантазия есть одно из проявлений творческой деятельности человека, и именно в переходном возрасте, сближаясь с мышлением в понятиях, она получает широкое развитие в этом объективном аспекте.

Неверно было бы думать, что оба русла в развитии фантазии в переходном возрасте резко расходятся друг с другом. Напротив, как конкретные и абстрактные моменты, так субъективные и объективные функции фантазии встречаются в переходном возрасте часто в сложном сплетении друг с другом. Объективное выражение окрашено в яркие эмоциональные тона, но и субъективные фантазии часто наблюдаются в области объективного творчества. В качестве примера сближения того и другого русла в развитии воображения мы могли бы указать на то, что именно в фантазиях подросток впервые нащупывает свой жизненный план. Его стремления и смутные побуждения отливаются в форму определенных образов. В фантазии он предвосхищает свое будущее, а следовательно, и творчески приближается к его построению и осуществлению.

7

Мы можем на этом замкнуть круг наших рассуждений, посвященных психологии подростка. Мы начали с рассмотрения того серьезнейшего изменения, которое наступает вместе с переходным возрастом. Мы установили, что на основе полового созревания возникает новый и сложный мир новых влечений, стремлений, побуждений и интересов, новые двигатели поведения и новая его направленность; новые движущие силы толкают вперед мышление подростка, новые задачи раскрываются перед ним. Мы видели дальше, как эти новые задачи приводят к развитию центральной и ведущей функции всего психического развития — к образованию понятий — и как на основе образования понятий возникает ряд совершенно новых психических функций, как перестраиваются на новой основе восприятие, память, внимание и практическая деятельность подростка и, главное, как они объединяются в новую структуру, как постепенно закладываются основы высших синтезов личности и миросозерцания. Сейчас, при анализе воображения, мы снова видим, как эти новые формы поведения, обязанные своим происхождением половому созреванию и связанным с ним влечениям, становятся на службу эмоциональных стремлений подростка, как в творческом воображении находят сложный синтез эмоциональная и интеллектуальная стороны поведения подростка, как в нем синтезируются абстрактные и конкретные моменты, как влечение и мышление сложно сочетаются в новом единстве — в деятельности этого творческого воображения.

Глава шестнадцатая

ДИНАМИКА И СТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА

1

Мы приближаемся к концу нашего исследования. Мы начали с рассмотрения изменений, которые происходят в строении организма и его важнейших функциях в период полового созревания. Мы могли проследить полную перестройку всей внутренней и внешней системы деятельности организма, коренное изменение его строения и новую структуру органической деятельности, возникающую в связи с половым созреванием. Мы видели, идя по многим ступеням, переходя от влечения к интересам, от интересов к психическим функциям и от них к содержанию мышления и к творческому воображению, как формируется новая структура личности подростка, отличная от структуры детской личности.

Затем мы кратко остановились на некоторых специальных проблемах педологии переходного возраста и могли проследить, как новая структура личности проявляется в сложных синтетических жизненных действиях, как изменяется и поднимается на высшую ступень социальное поведение подростка, как внутренне и внешне он приходит к одному из решающих моментов жизни — к выбору призвания или профессии, как, наконец, складываются своеобразные жизненные формы, своеобразные структуры личности и мировоззрения подростка в трех главнейших классах современного общества. В течение нашего исследования мы неоднократно находили отдельные элементы к построению общего учения о личности подростка. Нам остается сейчас обобщить сказанное и попытаться дать схематический образ структуры и динамики личности подростка.

Мы умышленно объединяем оба эти разреза рассмотрения личности, так как считаем, что традиционная педология переходного возраста слишком много внимания уделяла чисто описательному изображению и изучению личности подростка. Для этого она, пользуясь самонаблюдением, дневниками и стихами подростков, пыталась воссоздать структуру личности на основе отдельных задокументированных переживаний. Мы думаем, что наиболее правильным путем будет одновременное изучение личности подростка в аспекте ее структуры и динамики. Проще говоря, для того чтобы ответить на вопрос о своеобразной структуре личности в переходном периоде, нужно определить, как развивается, как слагается эта структура, каковы главнейшие законы ее построения и изменения. К этому мы сейчас и перейдем.

История развития личности может быть охвачена немногими основными закономерностями, которые подсказаны уже всем предыдущим нашим исследованием.

Первый закон развития и построения высших психических функций, являющихся основным ядром слагающейся личности, можно назвать законом *перехода от непосредственных, природных, естественных форм и способов поведения к опосредованным, искусственным, возникшим в процессе культурного развития психическим функциям.* Этот переход в онтогенезе соответствует процессу исторического развития человеческого поведения, процессу, который, как известно, состоял не в приобретении новых натуральных психофизиологических функций, а в сложном сочетании элементарных функций, в совершенствовании форм и способов мышления, в выработке новых способов мышления, опирающихся главным образом на речь или на какую-либо другую систему знаков.

Самым простым примером перехода от непосредственных к опосредованным функциям может служить переход от непроизвольного запоминания к запоминанию, которое руководится знаком. Примитивный человек, впервые сделав какой-либо внешний знак для того, чтобы запомнить то или иное событие, тем самым уже перешел к новой форме памяти. Он ввел внешние искусственные средства, с помощью которых стал господствовать над процессом собственного запоминания. Исследование показывает, что весь путь исторического развития поведения заключается в постоянном совершенствовании таких средств, в выработке новых приемов и форм овладения собственными психическими операциями, причем и внутренний строй той или иной операции не оставался неизменным, а также претерпевал глубокие изменения. Мы не будем останавливаться подробно на истории поведения. Скажем только, что в основном к такому же типу развития принадлежит и культурное развитие поведения ребенка и подростка.

Мы видим, таким образом, что культурное развитие поведения тесно связано с историческим, или социальным, развитием человечества. Это приводит нас ко второму закону, который также выражает некоторые черты, общие фило- и онтогенезу. Второй закон можно сформулировать так: рассматривая историю развития высших психический функций, составляющих основное ядро в структуре личности, мы находим, *что отношение между высшими психическими функциями было некогда реальным отношением между людьми; коллективные, социальные формы поведения в процессе развития становятся способом индивидуального приспособления, формами поведения и мышления личности.* Всякая сложная высшая форма поведения обнаруживает именно этот путь развития. То, что сейчас соединено в одном человеке и представляется единой целостной структурой сложных высших внутренних психических функций, некогда в истории развития слагалось из отдельных процессов, разделенных между отдельны-

ми людьми. Проще говоря, высшие психические функции возникают из коллективных социальных форм поведения.

Мы могли бы пояснить этот основной закон тремя простыми примерами. Многие авторы (Д. Болдуин, Э. Риньяно и Ж. Пиаже) показали, что детское логическое мышление развивается пропорционально тому, как в детском коллективе[93] появляется и развивается спор. Только в процессе сотрудничества с другими детьми развивается функция логического мышления ребенка. В известном уже нам положении Пиаже говорится, что только сотрудничество приводит к развитию логики ребенка. В своих работах этот автор мог проследить шаг за шагом, как на основе развивающегося сотрудничества, и в частности в связи с появлением настоящего спора, настоящей дискуссии, ребенок впервые становится перед необходимостью обосновывать, доказывать, подтверждать и проверять свою мысль и мысль собеседника. Пиаже проследил, далее, что спор, столкновение, возникающие в детском коллективе, являются не только стимулом, пробуждающим логическую мысль, но и первоначальной формой ее возникновения. Исчезновение тех черт мышления, которые господствуют на ранней ступени развития и характеризуются отсутствием систематизации и связей, совпадает с появлением спора в детском коллективе. Это совпадение не случайно. Именно возникновение спора приводит ребенка к систематизации собственных мнений. П. Жанэ показал, что всякое размышление есть результат внутреннего спора, так, как если бы человек повторял по отношению к самому себе те формы и способы поведения, которые он применял раньше к другим. Пиаже заключает, что его исследования вполне подтверждают эту точку зрения.

Таким образом, мы видим, что логическое размышление ребенка является как бы перенесенным внутрь личности спором, коллективная форма поведения становится в процессе культурного развития ребенка внутренней формой поведения личности, основным способом ее мышления. То же самое можно сказать о развитии самоконтроля и волевого управления своими действиями, которые развиваются в процессе коллективных детских игр с правилами. Ребенок, который научается согласовывать и координировать свои действия с действиями других, который научается преодолевать непосредственный импульс и подчинять свою деятельность тому или иному игровому правилу, первоначально совершает это как член единого коллектива внутри всей играющей группы детей. Подчинение правилу, преодоление непосредственных импульсов, координация личных и коллективных действий первоначально, так же как и спор, есть форма поведения, проявляющаяся между детьми и лишь позже становящаяся индивидуальной формой поведения самого ребенка.

Наконец, для того чтобы не умножать примеров, мы могли бы указать на центральную и ведущую функцию культурного развития. Судьба этой функции как нельзя яснее подтверждает закон перехода от социальных к индивидуальным формам поведения,

который можно было бы еще назвать законом социогенеза высших форм поведения: речь, являющаяся вначале средством связи, средством общения, средством организации коллективного поведения, позже становится основным средством мышления и всех высших психических функций, основным средством построения личности. Единство речи как средства социального поведения и как средства индивидуального мышления не может быть случайным. Оно указывает на основной фундаментальный закон построения высших психических функций так, как он изложен нами выше.

В процессе развития, как показал Жанэ (P. Janet, 1930)[94], слово вначале было командой для других, а потом изменение функции вызвало отделение слова от действия, что привело к независимому развитию слова как средства команды и независимому развитию действия, подчиненного этому слову. В самом начале слово связано с действием и не может от него отделиться. Оно само есть только одна из форм действия. Эта древняя функция слова, которую мы могли бы назвать волевой функцией, остается до сих пор. Слово является командой. Во всех своих формах оно представляет команду, и нужно постоянно различать в вербализованном поведении функцию командования, принадлежащую слову, и функцию подчинения. Это фундаментальный факт. Именно потому, что слово выполняло функцию команды по отношению к другим, оно начинает выполнять ту же функцию по отношению к самому себе и становится основным средством овладения собственным поведением.

Вот откуда возникает волевая функция слова, вот почему слово подчиняет себе моторную реакцию, вот откуда появляется власть слова над поведением. За всем этим стоит реальная функция командования. За психологической властью слова над другими психическими функциями стоит прежняя власть командира и подчиненного. В этом заключается основная идея теории Жанэ. Это же общее положение может быть выражено в такой форме: всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах — сперва социальном, затем психологическом; сперва как форма сотрудничества между людьми, как категория коллективная, интерпсихическая, затем как средство индивидуального поведения, как категория интрапсихическая. Это общий закон для построения всех высших психических функций.

Таким образом, структуры высших психических функций представляют собой слепок коллективных социальных отношений между людьми. Эти структуры суть не что иное, как перенесенное в личность внутреннее отношение социального порядка, составляющее основу социальной структуры человеческой личности. Природа личности социальна. Вот почему мы могли отметить ту решающую роль, которую играет в процессе развития детского мышления социализация внешней и внутренней речи. Тот же процесс, как мы видели, приводит и к выработке детской морали,

законы построения которой оказываются идентичными законам развития детской логики.

С этой точки зрения, изменяя известное выражение, можно было бы сказать, что психическая природа человека — это совокупность общественных отношений, перенесенных внутрь и ставших функциями личности, динамическими частями ее структуры. Перенесение внутрь внешних социальных отношений между людьми является основой построения личности, как это давно было отмечено исследователями. «В некоторых отношениях,— говорит К. Маркс,— человек напоминает товар. Так как он родится без зеркала в руках и не фихтеанским философом: «Я есмь я», то человек сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку. Вместе с тем и Павел как таковой, во всей его павловской телесности, становится для него формой проявления рода «человек» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 23, с. 62).

Со вторым законом связан третий, который можно было бы сформулировать как закон *перехода функций извне вовнутрь.*

Нам теперь уже понятно, почему первоначальная стадия переноса социальных форм поведения в систему индивидуального поведения личности необходимо связана с тем, что всякая высшая форма поведения первоначально носит характер внешней операции. В процессе развития функции памяти и внимания строятся вначале как внешние операции, связанные с употреблением внешнего знака. И понятно почему. Ведь первоначально они были, как уже сказано, формой коллективного поведения, формой связи социальной, но эта социальная связь не могла осуществляться без знака, путем непосредственного общения, и вот средство социальное здесь становится средством индивидуального поведения. Поэтому знак всегда является раньше средством воздействия на других и только потом средством воздействия на себя. Через других мы становимся самими собой. Отсюда понятно, почему с необходимостью все внутренние высшие функции были внешними. Однако в процессе развития всякая внешняя функция интериоризируется, становится внутренней. Становясь индивидуальной формой поведения, она в процессе длительного развития утрачивает черты внешней операции и превращается в операцию внутреннюю.

Трудно понять, по мнению Жанэ, каким образом речь сделалась внутренней. Он считает эту проблему настолько трудной, что она является основной проблемой мышления и решается людьми чрезвычайно медленно. Потребовались века эволюции для того, чтобы совершился переход от внешней речи к внутренней, и если внимательно приглядеться, полагает Жанэ, то можно обнаружить, что еще и теперь есть огромное количество людей, которые не обладают внутренней речью. Жанэ называет глубокой иллюзией мысль, что у всех людей существует развитая внутренняя речь.

Переход к внутренней речи в детском возрасте нами намечен

уже в одной из предыдущих глав (т. 2, с. 314—331). Мы показали, что эгоцентрическая речь ребенка есть переходная форма от внешней речи к внутренней, что эгоцентрическая речь ребенка есть речь для себя, выполняющая совершенно другую психическую функцию, нежели речь внешняя. Мы показали, таким образом, что психически речь становится внутренней раньше, чем она физиологически становится внутренней. Не задерживаясь на дальнейшем процессе перехода речи извне вовнутрь, мы можем сказать, что это общая судьба всех высших психических функций. Мы видели, что именно переход вовнутрь составляет главное содержание развития функций в переходном возрасте. Длительным путем развития функция приходит от внешней к внутренней форме, и процесс этот завершается в указанном возрасте.

С образованием внутреннего характера этих функций тесно связан и следующий момент. Высшие психические функции основываются, как уже сказано неоднократно, на овладении собственным поведением. Мы только тогда можем говорить о формировании личности, когда имеется налицо овладение собственным поведением. Но овладение предполагает в качестве предпосылки отражение в сознании, отражение в словах структуры собственных психических операций, ибо, как мы уже указывали, свобода и в данном случае означает не что иное, как познанную необходимость. В этом отношении мы можем согласиться с Жанэ, который говорит о метаморфозе языка в волю. То, что называют волей, есть речевое поведение. Нет воли без речи. Речь входит в волевое действие то в скрытом, то в открытом виде.

Таким образом, воля, лежащая в основе построения личности, оказывается в конечном счете первоначально социальной формой поведения. Жанэ говорит, что во всяком волевом процессе есть речь, и воля есть не что иное, как превращение речи в исполнение действия, все равно другим или самим собой.

Поведение индивида идентично социальному поведению. Высший фундаментальный закон психологии поведения заключается в том, что мы ведем себя по отношению к самим себе так, как мы ведем себя по отношению к другим. Существует социальное поведение по отношению к самому себе, и, если мы усвоили функцию командования по отношению к другим, применение этой функции к самому себе представляет в сущности тот же самый процесс. Но подчинение своих действий собственной власти необходимо требует, как уже сказано, в качестве предпосылки осознания этих действий.

Мы видели, что интроспекция, осознание собственных психических операций, появляется у ребенка относительно поздно. Если мы проследим, как возникает процесс самосознания, то увидим, что он проходит в истории развития высших форм поведения через три основные ступени. Вначале всякая высшая форма поведения усваивается ребенком исключительно с внешней стороны. С объективной стороны эта форма поведения уже

заключает в себе все элементы высшей функции, но субъективно, для самого ребенка, который не осознал еще этого, она является чисто натуральным, природным способом поведения. Только благодаря тому, что другие люди наполняют натуральную форму поведения известным социальным содержанием, она для других раньше, чем для самого ребенка, приобретает значение высшей функции. Наконец, в процессе длительного развития ребенок начинает осознавать строение этой функции, начинает управлять своими внутренними операциями и регулировать их.

Последовательность в развитии собственных функций ребенка мы могли бы проследить на самых простых примерах. Возьмем первый указательный жест ребенка. Жест является не чем иным, как неудавшимся хватательным движением. Ребенок протягивает руку к отдаленному предмету, не может его достать, рука остается протянутой по направлению к предмету. Перед нами указательный жест в объективном значении слова. Движение ребенка не есть хватательное движение, а есть указующее движение. Оно не может повлиять на предмет. Оно может повлиять только на окружающих людей. Оно не является с объективной стороны действием, направленным на внешний мир, а является уже средством социального воздействия на окружающих людей. Но таково положение только с объективной стороны. Сам ребенок стремится к предмету. Его рука, протянутая в воздухе, удерживает свое положение только благодаря гипнотизирующей силе предмета. Эту стадию в развитии указательного жеста можно назвать стадией жеста в себе.

Дальше происходит следующее. Мать подает ребенку предмет; для нее раньше, чем для ребенка, неудавшееся хватательное движение превращается в указательный жест. Благодаря тому что она так понимает его, это движение и объективно все более превращается в указательный жест в настоящем смысле слова. Эту стадию можно назвать указательным жестом для других. Лишь значительно позже действие становится указательным жестом для себя, т. е. действием осознанным и осмысленным самим ребенком.

Точно так же первые детские слова являются не чем иным, как аффективным криком. Объективно они выражают то или иное требование ребенка задолго до того, как ребенок сознательно применяет их в качестве средства выражения. Затем другие, опять-таки раньше, чем ребенок, наполняют эти аффективные слова известным содержанием. Так, окружающими людьми помимо воли ребенка создается объективный смысл первых слов. Лишь позже его слова превращаются в речь для себя, применяемую осмысленно и сознательно.

Мы видели в продолжение нашего исследования ряд примеров такого прохождения функций через три основные ступени. Мы видели, как речь и мышление у ребенка вначале пересекаются объективно, помимо его намерения, в практической ситуации, как вначале *объективно* возникает связь между этими двумя формами

деятельности, как только позже она становится осмысленной связью для самого ребенка. Эти три ступени проходит в развитии всякая психическая функция. Только тогда, когда она поднимается на высшую ступень, она становится функцией личности в собственном смысле слова.

Мы видим, как проявляются сложные закономерности в динамической структуре личности подростка. То же, что принято обычно называть личностью, является не чем иным, как самосознанием человека, возникающим именно в эту пору: новое поведение человека становится поведением для себя, человек сам осознает себя как известное единство. Это конечный результат и центральная точка всего переходного возраста. В образной форме мы можем выразить различие между личностью ребенка и личностью подростка с помощью различного словесного обозначения психических актов. Многие исследователи спрашивали: почему мы приписываем личностный характер психическим процессам? Как надо сказать: *я думаю* или *мне думается?* Почему не рассматривать процессы поведения как естественные процессы, совершающиеся сами по себе в силу связей со всеми остальными процессами, и не говорить о мышлении безлично, так же, как мы говорим *смеркается, рассветает?* Такая манера выражаться казалась единственно научной многим исследователям, и для определенной стадии развития это действительно так. Подобно тому как мы говорим *мне снится,* ребенок может сказать *мне думается.* Течение его мысли так же непроизвольно, как наше сновидение. Но, по известному выражению Л. Фейербаха, мыслит не мышление — мыслит человек.

Это можно сказать впервые только в применении к подростку. Психические акты приобретают личный характер только на основе самосознания личности и на основе овладения ими. Интересно, что такого рода терминологическая проблема никогда не могла возникнуть в отношении действия. Никому не пришло бы в голову сказать *мне действуется* и усомниться в правильности выражения *я действую.*Там, где мы чувствуем себя источником движения, мы приписываем личный характер своим поступкам, но именно на эту ступень овладения своими внутренними операциями поднимается подросток.

2

В последнее время в педологии переходного возраста много внимания было уделено проблеме развития личности. Как уже указывал Э. Шпрангер, одной из основных особенностей возраста в целом является открытие собственного «я». Последнее выражение представляется нам неверным, поскольку Шпрангер имеет в виду открытие личности. Нам кажется, что было бы правильнее говорить о развитии личности и о завершении этого развития в переходном возрасте. Шпрангер оправдывает свою формулировку тем, что и ребенок имеет свое «эго». Однако он его не осознает:

Шпрангер имеет в виду своеобразное перенесение внимания, внутреннюю рефлексию, т. е. мышление, направленное на самого себя. У подростка возникает рефлексия, у ребенка она невозможна.

В последнее время А. Буземан[95] посвятил два специальных исследования (A. Busemann, 1925, 1926) развитию рефлексии и связанного с ней самосознания в переходном возрасте. Кратко остановимся на результатах его исследования, так как оно дает богатый *фактический* материал для понимания динамики и структуры личности в переходном возрасте. Буземан исходит из совершенно правильного положения, что осознание самого себя не является чем-то первоначальным. Низшие формы организмов живут во взаимодействии с внешней средой, но не с самими собой. Развитие самосознания совершается чрезвычайно медленно, и его зачатки мы должны искать уже у ранних животных форм. Энгельс отмечает, что уже в организации нервной системы, вокруг которой построено все остальное тело, дан первый зародыш для возникновения самосознания[96].

С полным основанием, думаем мы, Буземан рассматривает самые примитивные формы взаимоотношений с собственным организмом как биологические корни самосознания. Когда насекомое, например жук, лапками приглаживает свои крылья, его конечности, соприкасаясь, раздражают друг друга и воспринимаются им как внешнее раздражение. Далее, через ряд биологических форм развития этот процесс поднимается до рефлексии, направленной на собственное тело, если мы под этим словом будем понимать вслед за Буземаном всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя.

Психология рефлексии, как правильно указывает автор, нуждается в коренном пересмотре ряда теоретических положений. Та психология, которая рассматривает человека как природное существо, не ставит перед собой проблемы развития самосознания. Только учитывая историческое развитие человека и ребенка, мы приходим к правильной постановке этой проблемы.

А. Буземан поставил целью исследовать развитие рефлексии и связанное с ней самосознание на основе свободных сочинений ребенка и подростка. В сочинениях проявлялось, насколько спрашиваемый овладел рефлексией или самосознанием. В качестве основного результата исследования выяснилась теснейшая связь, существующая между средой и самосознанием подростка. В полном согласии с тем, о чем мы говорили выше, Буземан нашел, что жизненная форма личности подростка, обрисованная Шпрангером, относится только к определенному средовому типу подростка[97]. Ее перенесение на другие социальные слои не оправдывается фактами. Совершенно недопустимо перенесение этой структуры на пролетарскую и крестьянскую молодежь. Первое исследование Буземана показало громадное различие в развитии и структуре самосознания и личности подростка в зависимости от социальной среды, к которой он принадлежит.

Дети и подростки писали сочинения на темы: «Мои хорошие и плохие качества», «Каков я и каким должен быть», «Могу ли я быть доволен самим собой (удовлетворен ли я собой)». Автора интересовала не правдоподобность того или иного ответа, а самый характер ответов, по которому можно было судить, насколько развито или не развито самосознание подростка.

Один из основных фактов, выражаясь словами Буземана, заключается в связи между социальным положением и рефлексией. Другой основной факт говорит о том, что процесс самосознания не является какой-то закрепленной и постоянной способностью, возникающей сразу в полной мере, но претерпевает длительное развитие, проходящее через различные ступени, которые позволяют отделять стадии развития и сравнивать людей в этом отношении. Развитие функций самосознания, по Буземану, совершается в шести различных направлениях, из которых и складываются в основном главнейшие моменты, характеризующие структуру самосознания подростка.

Первое направление есть просто рост и возникновение собственного образа. Подросток начинает все более и более узнавать самого себя. Это знание становится все более обоснованным и связным. Здесь существует много промежуточных ступеней между совершенно наивным незнанием себя и богатым углубленным знанием, которое выявляется иной раз у подростка к концу периода полового созревания.

Второе направление в развитии самосознания ведет этот процесс извне вовнутрь. Буземан говорит, что вначале дети знают только свое собственное тело. Лишь в 12—15 лет возникает сознание, что существует внутренний мир и у других людей. Собственный образ переносится вовнутрь. Сначала он охватывает сновидение и чувство. Важно, что развитие во втором направлении не идет параллельно с нарастанием самосознания в первом направлении. В табл. 5 мы видим нарастание перехода вовнутрь в начале подросткового возраста и зависимость этого процесса от среды. Мы видим, насколько деревенский ребенок в значительной степени дольше застревает на стадии внешнего самосознания (см. табл. 5).

Таблица 5

Частота упоминания моральных суждений в зависимости от возраста, пола и социальной среды, % (по А. Буземану)

Возраст, лет	Мальчики			Девочки		
	A	B	C	A	B	C
11	0	0	0	10	25	100
12	5	4	17	40	39	45
13	13	11	22	51	44	73
14	6	7	9	53	83	31

Примечание. А—необученные рабочие; В—обученные рабочие и низшие служащие; С—средние служащие и чиновники, самостоятельные ремесленники, мелкие сельские хозяева и торговцы.

Третье направление развития самосознания — его интегрирование. Подросток все более и более начинает сознавать себя как единое целое. Отдельные черты все более и более становятся в его самосознании чертами характера. Он начинает воспринимать себя как нечто целое, а каждое отдельное проявление — как часть целого. Здесь мы наблюдаем ряд качественно различающихся друг от друга ступеней, которые постепенно проходит ребенок в зависимости от возраста и социальной среды.

Четвертым направлением развития самосознания является отграничение собственно личности от окружающего мира, сознание отличия и своеобразия своей личности. Чрезмерное развитие самосознания в этом направлении приводит к замкнутости, к мучительным переживаниям отъединенности, которые часто отличают переходный возраст.

Пятая линия развития состоит в переходе к суждениям о себе по духовным масштабам*, которые начинают применяться ребенком и подростком для оценки своей личности и которые заимствуются ими из объективной культуры, а не обосновываются просто биологически. Буземан говорит, что до 11 лет ребенок судит себя по шкале: сильный — слабый; здоровый — больной; красивый — безобразный. Деревенские подростки в 14—15 лет часто остаются еще на этой ступени биологической самооценки. Но при сложных общественных отношениях развитие очень быстро идет вперед. Центр тяжести переносится на ту или иную способность к действию. За стадией «зигфридовой морали», согласно которой телесные добродетели и красота составляют все, в развитии ребенка следует мораль умений. Ребенок горд тем, что он умеет делать то или другое, благодаря чему он может снискать уважение взрослых, полагает Буземан.

Под влиянием взрослых, которые все более и более выдвигают формулу «ты должен нам повиноваться», ребенок вступает в стадию оценки, которая определяется тем, что хотят от него взрослые. Всякий так называемый хорошо воспитанный ребенок проходит эту стадию. Многие дети, особенно девочки, останавливаются на стадии морали повиновения.

Следующая ступень в развитии приводит к коллективной морали и достигается подростками только около 17 лет, да и то не всеми.

Шестая — и последняя — линия развития самосознания и личности подростка заключается в нарастании различий между индивидами, в нарастании интериндивидуальной вариации. В этом отношении рефлексия разделяет участь остальных функций. По мере все более зрелого развития задатков и большей длительности влияния среды люди становятся все менее похожими друг на друга. До 10 лет мы находим незначительное различие в самосознании городского и деревенского ребенка, в 11—12 лет эта дифференциация становится яснее, но только в переходном

* Внутренние, моральные критерии.— *Примеч. ред.*

возрасте различие среды приводит к полному выражению различные типы в структуре личности.

3

Самый существенный результат исследований Буземана — установленные им три момента, характеризующие рефлексию в переходном возрасте.

Первый момент: рефлексия и основанное на ней самосознание подростка представлены в развитии. Возникновение самосознания берется не только как феномен в жизни сознания, но как гораздо более широкий биологически и социально обоснованный всей предыдущей историей развития момент. Вместо того чтобы подойти к этой сложной проблеме только феноменологически, со стороны переживания, со стороны анализа сознания, как это делает Шпрангер, мы получаем объективное отражение реального развития самосознания подростка.

А. Буземан с полным основанием говорит, что корни рефлексии надо искать очень глубоко в животном мире и что ее биологические основы имеются везде там, где есть отражение не только внешнего мира, но и самоотражение организма и возникающее отсюда соотношение организма с самим собой. Шпрангер описывает это изменение переходного возраста как открытие своего «я», как обращение взгляда вовнутрь, как событие чисто духовного порядка. Он принимает, таким образом, формирование личности подростка за нечто первичное, самостоятельное и изначальное и из него, как из корня, выводит все дальнейшие изменения, характеризующие возраст. На самом деле перед нами не первичное, не начальное, а одно из самых последних, может быть, даже самое последнее звено в цепи тех изменений, из которых складывается характеристика переходного возраста.

Выше мы указывали на то, что уже в организации нервной системы заложены возможности самосознания. Дальше мы пытались проследить длительный путь психологических и социальных изменений, которые приводят к возникновению самосознания. Мы видели, что не происходит мгновенного или внезапного открытия чисто духовного порядка. Мы видели, как с естественной необходимостью вся психическая жизнь подростка перестраивается так, что возникновение самосознания является только продуктом предшествующего процесса развития. В этом главное, в этом суть.

Самосознание только последняя и самая верхняя из всех перестроек, которым подвергается психология подростка. Для нас формирование самосознания, повторяем, есть не что иное, как определенная историческая стадия в развитии личности, с неизбежностью возникающая из предыдущих стадий. Самосознание, таким образом, не первичный, а производный факт в психологии подростка и возникает оно не путем открытия, а путем длительного развития. В этом смысле возникновение самосознания представляет собой не что иное, как известный момент в процессе

развития сознательного существа. Этот момент присущ всем процессам развития, в которых сознание начинает играть сколько-нибудь заметную роль.

Это понятие соответствует той схеме развития, которую мы находим уже в философии Гегеля. В отличие от Канта, для которого вещь в себе есть метафизическая сущность, не подверженная развитию, самое понятие «в себе» для Гегеля означает не что иное, как первоначальный момент или ступень развития вещи. Именно с этой точки зрения Гегель рассматривал росток как растение в себе и ребенка как человека в себе. Все вещи суть сначала в себе, говорит Гегель. А. Деборин (1923)[98] считает интересным в этой постановке вопроса то, что Гегель познаваемость вещи неразрывно связывает с ее развитием или, употребляя более общее выражение, с ее движением и изменением. С этой точки зрения, Гегель с полным основанием указывал на то, что ближайшим примером «для себя бытия» служит для нас «я». «Можно сказать, что человек отличается от животного и, следовательно, от природы вообще главным образом тем, что он знает себя как «я».

Понимание самосознания как развивающегося окончательно освобождает нас от метафизического подхода к этому центральному факту переходного возраста.

Второй момент, который облегчает нам реальный подход к этому процессу,— обнаружение Буземаном связи между развитием самосознания и социальным развитием подростка. Буземан сводит открытие «я», которое Шпрангер ставит в начале сотворения психологии подростка, с небес на землю и отодвигает его от начала психического развития подростка к концу, когда указывает, что нарисованный Шпрангером образ соответствует только определенному социальному типу подростка. Перенесение этого образа на пролетарскую и крестьянскую молодежь было бы, говорит Буземан, большим заблуждением.

В самое последнее время он провел исследование, в котором снова стремился выяснить связь между средой и самосознанием подростка. Если на основании его прежних работ можно было, как считает сам автор, объяснить различия в самосознании между городским и деревенским ребенком, между учащимися высших, средних и народных школ не влиянием социального положения, но просто образовательным воздействием типов школы, то против этого говорят результаты нового исследования. Собранный большой материал был подвергнут обработке. Высказывания подростков разбиты на четыре группы:

1. Изображение условий, в которых живет ребенок, вместо изображения им собственной личности. Это принималось как свидетельство совершенно наивного отношения к теме «Могу ли я быть удовлетворен самим собой».

2. Описание собственного тела, что тоже свидетельствовало о примитивном понимании данного вопроса.

3. Самооценка на уровне морали умений.

4. Самооценка действительного морального характера (все равно, относилась ли она к морали повиновения или к коллективной морали).

В табл. 6 автор показывает различия в самосознании у детей разных социальных групп. Эти различия не могут быть объяснены исключительно типом школьного обучения, так как все обследованные дети посещали одну и ту же школу.

Сам по себе устанавливаемый Буземаном *факт тесной связи* социального положения подростка и развития его самосознания кажется нам совершенно бесспорным. Однако интерпретация фактических данных представляется настолько *ложной,* что это в состоянии обнаружить даже самый простейший анализ.

Таблица 6

Распределение наивных высказываний (первой и второй категории в сумме) по полу и социальным группам, % (по А. Буземану)

Пол	Социальные группы		
	А	В	С
М	66	53	43
Д	21	15	13

Примечание. Значения А, В, С те же, что и в табл. 5.

Если мы сравним различия в стадии развития самосознания подростков в зависимости от их социального положения с таким же различием в зависимости от их пола, мы увидим, насколько половая дифференцировка превосходит социальную (табл. 7). В то время, например, как количество наивных ответов, свидетельствующих о неразвитом самосознании у мальчиков в группе А, превосходит количество таких же ответов в группе С только в 1,5 раза, по сравнению с ответами девочек, принадлежащих к той же социальной группе, оно превосходит более чем в 3 раза. То же самое по всем остальным социальным группам. Можем ли мы назвать этот факт случайным? Нам думается, что нет. Разница в развитии самосознания между полами оказывается гораздо значительнее, чем между детьми различных социальных слоев.

А. Буземан для объяснения этого строит, на наш взгляд, чрезвычайно малосостоятельную теорию: у девушек, полагает он,

Таблица 7

Распределение всех типов суждений по полу и социальным группам, % (по А. Буземану)

Типы суждений	Мальчики			Девочки		
	А	В	С	А	В	С
Упоминание обстоятельств	40	34	25	18	11	13
Тела	26	19	18	3	4	0
Умений	27	40	42	33	41	33
Морального характера	7	7	15	46	43	53

очевидно, даже при неблагоприятных социально-экономических условиях созревает моральное самосознание, в то время как мальчик нуждается для этого в особенно благоприятных условиях домашней среды или в особенно сильном воздействии школы. Подтверждение этого факта Буземан видит в том, что давно уже известно относительно женской части пролетарской молодежи: психологически она отчетливо приближается к типу молодежи, находящейся в лучших социальных условиях.

Равным образом во всем, что касается перенесения вовнутрь и одухотворения личности, женщина стоит впереди, и все влияния особенно благоприятной среды, например посещение высшей школы, в этом отношении только приближают мальчиков к женскому типу. Буземан говорит, что тип культурного человека, преимущественно интеллектуально высоко стоящего культурного человека, находится на линии перехода от мужского к женскому типу самосознания. Наша культура по происхождению является мужской, но по психологическому направлению развития устремляется к феминизации, полагает Буземан.

Трудно представить себе более несостоятельное объяснение, продиктованное стремлением уложить добытые факты в какую-то заранее сконструированную схему. Ошибка Буземана в том, что он не умеет провести до конца точку зрения развития и точку зрения социальной обусловленности в вопросах возникновения самосознания подростка. Он поэтому не замечает двух капитальных фактов.

Во-первых, девочка в половом созревании, а следовательно, и в психическом развитии идет в эту эпоху впереди мальчика. Отсюда естественно, что больший процент девочек достигает высшей ступени развития раньше, чем мальчиков. Таким образом, мы имеем здесь не превосходство женского типа над мужским, а факт более раннего наступления половой зрелости, иной темп и ритм развития. С этим великолепно согласуется и тот факт, что такое же количественное различие в темпе и ритме существует и между детьми различных социальных слоев. Поскольку развитие самосознания является результатом главным образом социально-культурного развития личности, понятно, что различия в культурности среды должны непосредственно сказаться и на темпе развития этой высшей функции личности у детей, живущих в неблагоприятных социально-культурных условиях. И совершенно понятно, что это различие между детьми разных социальных групп вдвое меньше, чем различие между мальчиками и девочками.

Это отнюдь не означает, однако, что тезис Буземана о внутренней связи между средой и самосознанием должен отпасть. Отнюдь нет. Но связь надо искать не в том, в чем ее ищет Буземан. Не в количественной задержке роста, не в отставании в темпе развития, не в задержке на более ранней стадии, а *в ином типе, в иной структуре самосознания лежит это различие.* Те количественные различия, которые нашел Буземан, не самое

существенное для искомой связи между средой и самосознанием.

Рабочий подросток в отношении самосознания не просто задержан на более ранней стадии развития по сравнению с буржуазным подростком, *а является подростком с иным типом развития личности, с иной структурой и динамикой самосознания*. Различия здесь лежат не в том плане, в каком лежат различия между мальчиками и девочками. Поэтому корни этих различий надо искать в классовой принадлежности подростка, а не в той или иной степени его материального благополучия. Поэтому объединение в одну группу разных по классовой принадлежности типов подростков, которое допускает Буземан, кажется нам неверным.

Таблица 8

Упоминание собственного тела в высказываниях деревенских и городских детей разного возраста, % (по А. Буземану)

Возраст, лет	В деревне	В городе
9—11	63,2	15,5
12—14	40,8	4,7

Таблица 9

Упоминание собственных чувств в высказываниях городских и деревенских детей разного возраста и пола, % (по А. Буземану)

Возраст, лет	В городе		В деревне	
	М	Д	М	Д
9—11	20	16	28	20
12—14	18	29	38	52

Таблица 10

Степень интериоризации представлений о себе (% сочинений, посвященных внутреннему миру личности, по отношению ко всему числу сочинений, по А. Буземану)

Возраст, лет	Школы							
	Город						Деревня	
	Все		Высшие		Народные		Народные	
	М	Д	М	Д	М	Д	М	Д
9	30	—	36	43	25	80	20	16
10	41	45	23	50	36	67	30	27
11	50	52	19	79	37	53	24	22
12	95	88	26	72	50	69	16	26
13	89	96	30	100	49	52	19	50
14	80	92	58	96	42	60	37	69
15	79	90	50	90	—	—	—	—
16	77	92	60	100	—	—	—	—
17	74	—	61	—	—	—	—	—

Ту же самую ошибку делает он, когда рассматривает влияние социальной среды в возрастном разрезе.

Как показывают табл. 9, 10, соответствующее влияние среды начинает действовать чрезвычайно рано, но оно незначительно по сравнению с различиями, существующими между мальчиками и девочками. Это снова убеждает нас в том, что найденные Буземаном различия суть прежде всего различия в темпе развития, в котором, как известно, девочка опережает мальчика. Это капитальный факт, в свете которого и нужно понимать все полученные Буземаном результаты.

Однако его основной вывод представляется нам верным. Развитие самосознания, говорит он, зависит от культурного содержания среды в такой мере, как, может быть, никакая другая сторона душевной жизни. И когда Буземан пытается вывести особенности самосознания подростка из жизненных потребностей той социальной группы, к которой этот подросток принадлежит, психолог фактически допускает чудовищное упущение, но методически намечает совершенно верный путь исследования. Он считает, что для подростка, вся жизнь которого протекает в атмосфере физического труда и материальной нужды, который не обучен никаким умениям, естественно рассматривать самого себя под углом зрения: тело плюс внешние условия.

Иная точка зрения господствует уже у детей обученных рабочих. Здесь следует обратить внимание на то, как высоко нарастает процент самооценки, основанной на умениях. В этом отношении дети квалифицированных рабочих превосходят даже детей следующей группы: для квалифицированного рабочего, считает Буземан, умение — это главное. Поэтому и дети усваивают этот момент самооценки, перенесенный извне вовнутрь, из социального критерия сделавшийся индивидуальным, из момента коллективного превратившийся в момент самосознания. Наконец, дети третьей группы также отражают в самооценках моральный уровень собственной семьи.

А. Буземан говорит, в общем, что характер и способ, каким ребенок сознает собственное существование и деятельность, в высокой степени зависят от того, как рассматривают и оценивают себя его родители. Оценочные масштабы взрослых становятся масштабами самого ребенка. Буземан призывает отделаться от предрассудка, будто все должно совершаться с помощью сознания и рефлексии для того, чтобы быть хорошим. Он говорит, что не только в области этики самое высокое происходит тогда, когда левая рука не знает, что творит правая. Есть совершенство бессознательного человека.

Этот гимн ограниченности окончательно выдает ложность основной установки автора. Вместо того чтобы дать качественный анализ и вскрыть качественное различие между сознанием подростка в разной социальной среде, автор довольствуется простым констатированием задержки в переходе от одной стадии к другой. Но дело, очевидно, *не в стадиях,* а *в типах* самосознания и в

ходе самого процесса развития. В известных отношениях, например в смысле осознания своей личности с социально-классовой стороны, рабочий подросток, конечно, раньше, чем буржуазный, приходит к высшим стадиям самосознания. В других отношениях он отстает. Но нельзя говорить вообще об отставании и уходе вперед там, где пути развития образуют совершенно несоизмеримые, качественно различные кривые.



4



Рис. 5

Третий момент, имеющийся в работе Буземана и позволяющий нам освободиться от метафизического подхода к самосознанию, состоит в том, что самосознание не берется как какая-то метафизическая сущность, не поддающаяся анализу. Наряду с аспектом развития и социальной обусловленностью вводится аспект эмпирического анализа самосознания. Названные уже выше шесть моментов, характеризующих структуру самосознания в плане развития, составляют первую попытку такого эмпирического анализа личности. На рис. 5 изображен ход развития самосознания (усвоение внутренних критериев оценки). Мы ясно видим нарастание кривой и ее резкий подъем в эпоху полового созревания.

Огромная заслуга Буземана в том, что он осознал этот новый момент, эту новую ступень в развитии подростка как качественно своеобразную эпоху его созревания. С полным основанием исследователь призывает обратить внимание на то, что рефлексия, со своей стороны, может влиять перестраивающим образом на субъекта (самооформление). В этом заключается большое значение рефлексии для психологии индивидуальных различий. Наряду с первичными условиями индивидуального склада личности (задатки, наследственность) и вторичными условиями ее образования (окружающая среда, приобретенные признаки) здесь выступают *третичные условия* (рефлексия, самооформление).

С полным правом Буземан задает вопрос: имеет ли силу установленный Штерном принцип конвергенции также для отношения между данной индивидуальностью и самооформляющим ее сознанием? Иначе говоря, вопрос заключается в самостоятельности этой третичной группы признаков, возникающих на основе самосознания личности. Можем ли мы представить себе развитие этой группы признаков на основе принципа конвергенции? Другими словами, протекает ли процесс развития в этой области по тому же самому принципу, что при образовании вторичных

признаков на основе взаимодействия врожденных задатков и влияния среды? Нам думается, достаточно поставить этот вопрос, чтобы дать на него отрицательный ответ. Здесь в драму развития вступает новое действующее лицо, новый качественно своеобразный фактор — личность самого подростка. Перед нами очень сложное построение этой личности.

А. Буземан намечает шесть различных граней в ее развитии. Каждая из них может развиваться различным темпом, и поэтому личность может представлять на каждой ступени развития самые разнообразные формы, обусловленные различным соотношением, различной структурой основных шести моментов. Поэтому, говорит Буземан, возможны самые многообразные формы. С одной стороны, существуют люди, которые обладают богатым знанием самих себя, но при этом их самооценка не включает в себя духовных масштабов в сколько-нибудь значительной мере. С другой стороны, еще смутное самосознание может оперировать такими масштабами. Поэтому, считает Буземан, дело здесь гораздо более запутанное, чем может показаться на первый взгляд.

Именно понимание качественного своеобразия той ступени, которой достигает подросток, приходящий к самосознанию, позволяет Буземану верно оценить значение рефлексии в общем цикле психического развития в этом возрасте.

Если мы взглянем на значение рефлексии для психической жизни в целом, то ясно увидим глубокое различие между нерефлексирующей, наивной, с одной стороны, и рефлексирующей структурой личности — с другой. Правда, процесс самосознания есть непрерывный процесс, так что не существует резкой границы между наивностью и рефлексией.

Так как слово «наивный» употребляется еще и в другом значении, Буземан вводит новый термин «симпсихия» для обозначения законченной, замкнутой в себе, не раздвоенной никакой рефлексией душевной жизни. Под этим термином он разумеет единую установку и активность примитивной психики, примером которой может служить всецело отдающийся игре ребенок. Противоположный пример: подросток, который упрекает себя, который колеблется в решениях, наблюдает себя в свете собственных чувств. Состояние такой расщепленности Буземан называет диапсихией. Она характерна для рефлексии развитого сознания. Подросток, по мысли Буземана, внутренне дифференцирован на действующее «я» и на другое «я» — рефлексирующее.

Влияние рефлексии не исчерпывается только внутренним изменением самой личности. В связи с возникновением самосознания для подростка становится возможным и неизмеримо более глубокое и широкое понимание других людей. Социальное развитие, которое приводит к образованию личности, приобретает в самосознании опору для своего дальнейшего развития.

Здесь мы подошли вплотную к последнему, самому трудному и сложному из всех вопросов, связанных со структурой и динами-

кой личности. Мы видели, что возникновение самосознания означает переход к новому принципу развития, к образованию третичных признаков. Мы помним, что те изменения, которые мы отметили выше как изменения, характерные для психического развития подростка, указывают на этот новый тип развития. Мы обозначили его как культурное развитие поведения и мышления. Мы видели, что развитие памяти, внимания, мышления в этом возрасте заключается не в простом развертывании наследственных задатков в процессе их реализации в определенных средовых условиях. Мы видели, что переход к самосознанию, к овладению внутренней регулировкой этих процессов составляет истинное содержание развития функций в переходном возрасте. Если бы мы попытались ближе определить, в чем заключается новый тип развития, мы увидели бы, что он прежде всего состоит в образовании новых связей, новых отношений, новых структурных сцеплений между различными функциями. Если бы ребенок не видел, как овладевают памятью другие, он и сам не мог бы овладеть этим процессом.

В процессе социогенеза высших психических функций образуются третичные функции, основанные на новом типе связей и отношений между отдельными процессами. Мы,например, видели, что развитие памяти раньше всего складывается в том новом отношении, которое создается между памятью и мышлением. Мы говорили, что если для ребенка мыслить — значит припоминать, то для подростка припоминать — значит мыслить. Одна и та же задача приспособления решается разными способами. Функции вступают в новые сложные отношения друг с другом. То же самое относится к восприятию, вниманию, действию.

Все эти новые типы связей и соотношений функций предполагают в качестве основы рефлексию, отражение собственных процессов в сознании подростка. Мы помним, что только на основе такой рефлексии возникает логическое мышление. Характерным для психических функций в переходном возрасте становится участие личности в каждом отдельном акте. Ребенок должен был бы говорить *«мне думается», «мне запоминается»* — безлично, а подросток — *«я думаю», «я запоминаю»*. По правильному выражению Ж. Полицера,[99] трудится не мускул, трудится человек. Точно так же можно сказать, что запоминает не память, а запоминает человек. Это значит, что функции вступили в новую связь друг с другом через личность. В этих новых связях, в этих третичных высших функциях нет ничего загадочного или таинственного, ибо, как мы видели, закон их построения заключается в том, что они суть перенесенные в личность психологические отношения, некогда бывшие отношениями между людьми. Вот почему та диапсихия, то различение действующего рефлексирующего «я», о котором говорит Буземан, является не чем иным, как проекцией социальных отношений внутрь личности. Самосознание и есть социальное сознание, перенесенное внутрь.

Мы можем на простейшем примере пояснить, как возникают

новые третичные, специфические для личности связи отдельных функций и как именно в связях этого типа находит свое полное воплощение, свою адекватную характеристику личность, как в связях этого типа становятся снятой категорией, подчиненной инстанцией задатки, характеризующие личность (первичные признаки), и приобретенный опыт (вторичные признаки). На самой примитивной ступени развития связи, характеризующие личность, до такой степени качественно отличны от привычных для нас связей, что сравнительное изучение их показывает как нельзя лучше, в чем заключается самая природа этих связей, тип их образования. Изучение показывает, что привычные для нас связи личности, характеризующиеся известным отношением между отдельными функциями и являющиеся новыми психологическими системами, не есть что-то постоянное, извечное, само собой разумеющееся, но есть историческое образование, характерное для известной ступени и формы развития.

Вот пример, заимствованный из книги Л. Леви-Брюля (1930),[100] о примитивной психике. Сновидения в жизни примитивного человека играют совершенно не ту роль, что у нас. Связь сновидения с другими психическими процессами, а отсюда его функциональное значение в общей структуре личности совершенно иные. Сновидение вначале было почти везде проводником, за которым следовали, непогрешимым советником, а часто даже господином, приказы которого не оспаривались. Что же может быть естественнее, чем попытка заставить говорить этого советника, прибегнуть за помощью к этому господину, узнать его приказание в трудных ситуациях. Вот типичный образец такого случая. Миссионеры настаивают на том, чтобы начальник племени прислал своего сына в школу, и он им отвечает: «Я увижу сон об этом». Он объясняет, что начальники магололо* очень часто руководятся в своих действиях снами. Леви-Брюль с полным основанием говорит, что ответ предводителя примитивного племени полностью выражает состояние его психологии. Европеец сказал бы: «Я подумаю об этом», предводитель магололо отвечает: «Я об этом увижу во сне».

Мы видим, таким образом, что сновидение у такого примитивного человека выполняет функцию, которую в нашем поведении выполняет мышление. Законы сновидения, конечно, одни и те же, но *роль* сновидений у человека, который верит им и руководствуется ими, и у человека, который им не верит, разная. Отсюда и различные структуры личности, реализующиеся в связях отдельных функций между собой. Поэтому мы говорим *«мне снится»*, кафр* должен был бы сказать *«Я вижу сновидение»*.

Механизм поведения, который проявляется в этом примере, типичен для третичных признаков, и то, что в этом примере касается сновидения, на самом деле относится ко всем функциям. Возьмем мышление современного человека. Для одного мышле-

* Магололо, кафр — названия африканских племен.— *Примеч. ред.*

ние, как для Б. Спинозы, является господином страстей, для других (тех, описанных З. Фрейдом, аутистически настроенных и замкнутых в себе людей) мышление — слуга страстей. И аутистическое мышление от философского отличается не своими законами, а *ролью,* его функциональным значением в общей структуре личности.

Психические функции изменяют свою иерархию в различных сферах социальной жизни. Поэтому болезни личности раньше всего сказываются в том, что изменяется роль отдельных функций, иерархия всей системы функций. Не бред отличает душевнобольного от нас, а то, что он верит бреду, повинуется ему, а мы нет. На основе рефлексии, на основе самосознания и понимания собственных процессов, возникают новые группы, новые связи этих функций между собой, и эти-то связи, возникающие на основе самосознания и характеризующие структуру личности, мы и называем ее третичными признаками. Прототипом, прообразом связей подобного рода является связь того типа, которую мы иллюстрировали сновидением кафра. Те или иные внутренние убеждения, те или иные этические нормы, те или иные принципы поведения — все это в конечном счете воплощается в личности с помощью связей именно этого типа. Человек, который следует своим убеждениям и не решается на какой-нибудь сложный и сомнительный поступок, прежде чем не рассмотрит его в свете этих убеждений, в сущности приводит в действие механизм того же самого типа и строения, который приводил в действие кафр перед тем, как решиться на сомнительное и сложное для него предложение миссионера. Этот механизм мы называем *психологической системой.*

Переходный возраст и есть пора образования третичных связей, механизмов типа сна кафра. Здесь действует уже отмеченный нами закон перехода от внешних к внутренним процессам. По определению Э. Кречмера, одним из основных законов, обнаруживаемых историей развития, является закон перехода от внешних реакций к внутренним. Большую важность, по мнению Кречмера, представляет тот факт, что у более высоко стоящих живых существ реакции, имеющие характер отбора, все более и более извне переходят вовнутрь. Они все менее развертываются на периферических органах движения и, напротив, все более в нервном центральном органе. Новое раздражение по большей части уже не вызывает видимой бури пробующих движений, но вызывает невидимую последовательность психических состояний внутри организма, конечным результатом которых является уже готовое целесообразное движение. Пробование, таким образом, не совершается теперь уже более на шкале самих движений, но уже только как будто на шкале зародыша движения. С этими физиологическими актами отбора в нервном центральном органе связан процесс сознания. Мы называем их волевыми процессами.

Этот закон остается верным и по отношению к механизмам нового типа, о которых мы говорили выше. Они тоже возникают

первоначально как известные внешние операции, внешние формы поведения, которые затем становятся внутренними формами мышления и действия личности.

5

Э. Шпрангер первым обратил внимание на любопытный факт, имеющий существенное значение для понимания структуры и динамики личности в переходном возрасте. Ни одна эпоха нашей жизни, указывает он, не забывается так, как годы полового созревания. В воспоминании сохраняется от подлинного ритма внутренней жизни в эти годы значительно меньше, чем от внутренней жизни на других возрастных ступенях. Это факт действительно замечательный. Мы знаем, что память лежит в основе того, что психологи обычно называют единством и тождеством личности. Память составляет основу самосознания. Разрыв в памяти указывает обычно на переход из одного состояния в другое, от одной структуры личности к другой. Характерно поэтому, что мы плохо запоминаем свои болезненные состояния, сновидения.

Разрыв в памяти может иметь двоякое объяснение. Возьмем, например, ту амнезию, которая охватывает ранний детский возраст. Она объясняется, с одной стороны, тем, что память в эту пору не была связана со словом, с речью и поэтому действовала по другому способу, чем наша память. Но, с другой стороны, мы увидим: совершенно иная структура личности младенца приводит к тому, что возникает невозможность неразрывности и преемственности в развитии личности.

То же самое имеем мы, но в иной форме в переходном возрасте. Здесь вновь наступает амнезия. Пережив переходный возраст, мы забываем его, и это служит доказательством нашего перехода к другой структуре личности, к другой системе связей между отдельными функциями — развитие здесь совершается не по прямой, а по очень сложной и извилистой кривой. В структуре личности подростка нет ничего устойчивого, окончательного и неподвижного. Все в ней — *переход, все течет*. Это альфа и омега структуры и динамики личности подростка. Это же альфа и омега педологии переходного возраста.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ

ВОПРОСЫ ДЕТСКОЙ (ВОЗРАСТНОЙ) ПСИХОЛОГИИ

ПРОБЛЕМА ВОЗРАСТА[1]

1. Проблема возрастной периодизации детского развития

По теоретическим основам предложенные в науке схемы периодизации детского развития можно разделить на три группы.

К первой группе относятся попытки периодизации детства не путем расчленения самого хода развития ребенка, а на основе ступенчатообразного построения других процессов, так или иначе связанных с детским развитием. В качестве примера можно назвать периодизацию детского развития, основанную на биогенетическом принципе. Биогенетическая теория предполагает, что существует строгий параллелизм между развитием человечества и развитием ребенка, что онтогенез в кратком и сжатом виде повторяет филогенез. С точки зрения этой теории, естественнее всего разбивать детство на отдельные периоды сообразно с основными периодами истории человечества. Таким образом, за основу периодизации детства берется периодизация филогенетического развития. К этой группе относится периодизация детства, предлагаемая Гетчинсоном и другими авторами.

Не все попытки этой группы в одинаковой мере несостоятельны. К этой группе принадлежит, например, попытка периодизации детства в соответствии со ступенями воспитания и образования ребенка, с расчленением системы народного образования, принятой в данной стране (дошкольный возраст, младший школьный возраст и т. д.). Периодизация детства строится при этом не на основе внутреннего расчленения самого развития, а, как видим, на основе ступеней воспитания и образования. В этом ошибочность данной схемы. Но так как процессы детского развития тесно связаны с воспитанием ребенка, а само разделение воспитания на ступени опирается на огромный практический опыт, то естественно, что расчленение детства по педагогическому принципу чрезвычайно близко подводит нас к истинному расчленению детства на отдельные периоды.

Ко второй группе следует отнести те наиболее многочисленные попытки, которые направлены на выделение какого-нибудь одного признака детского развития как условного критерия для его членения на периоды. Типичным примером служит попытка П. П. Блонского (1930, с. 110—111) расчленить детство на эпохи на основании дентиции, т. е. появления и смены зубов. Признак,

на основании которого можно отличить одну эпоху детства от другой, должен быть 1) показательным для суждения об общем развитии ребенка; 2) легко доступным наблюдению и 3) объективным. Этим требованиям как раз и удовлетворяет дентиция.

Процессы дентиции находятся в тесной связи с существенными особенностями конституции растущего организма, в частности с его кальцификацией и деятельностью желез внутренней секреции. В то же время они легко доступны наблюдению и их констатирование бесспорно. Дентиция — яркий возрастной признак. На ее основании постнатальное детство расчленяется на три эпохи: беззубое детство, детство молочных зубов и детство постоянных зубов. Беззубое детство длится до прорезывания всех молочных зубов (от 8 мес до 2—2½ лет). Молочнозубое детство продолжается до начала смены зубов (приблизительно до 6½ лет). Наконец, постояннозубое детство заканчивается появлением третьих задних коренных зубов (зубы мудрости). В прорезывании молочных зубов, в свою очередь, можно различить три стадии: абсолютно беззубое детство (первое полугодие), стадия прорезывания зубов (второе полугодие), стадия прорезывания промуляров и клыков (третий год постнатальной жизни).

Аналогична попытка периодизации детства на основании какой-либо одной стороны развития в схеме К. Штратца, выдвигающего в качестве главного критерия сексуальное развитие. В других схемах, построенных по тому же принципу, выдвигаются психологические критерии. Такова периодизация В. Штерна, который различает раннее детство, в течение которого ребенок проявляет лишь игровую деятельность (до 6 лет); период сознательного учения с разделением игры и труда; период юношеского созревания (14—18 лет) с развитием самостоятельности личности и планов дальнейшей жизни.

Схемы этой группы, во-первых, субъективны. Хотя в качестве критерия для разделения возрастов они и выдвигают объективный признак, но сам признак берется по субъективным основаниям, в зависимости от того, на каких процессах больше остановится наше внимание. Возраст — объективная категория, а не условная, произвольно выбранная и фиктивная величина. Поэтому вехи, разграничивающие возраст, могут быть расставлены не в любых точках жизненного пути ребенка, а исключительно и единственно в тех, в которых объективно заканчивается один и берет начало другой возраст.

Второй недостаток схем этой группы тот, что они выдвигают для разграничения всех возрастов единый критерий, состоящий в каком-либо одном признаке. При этом забывается, что в ходе развития изменяется ценность, значение, показательность, симптоматичность и важность выбранного признака. Признак, показательный и существенный для суждения о развитии ребенка в одну эпоху, теряет значение в следующую, так как в ходе развития те стороны, которые раньше стояли на первом плане, отодвигаются на второй план. Так, критерий полового созревания существен и

показателен для пубертатного возраста, но он еще не имеет этого значения в предшествующих возрастах. Прорезывание зубов на границе младенческого возраста и раннего детства может быть принято за показательный признак для общего развития ребенка, но смена зубов около 7 лет и появление зубов мудрости не могут быть приравнены по значению для общего развития к появлению зубов. Указанные схемы не учитывают реорганизации самого процесса развития. В силу этой реорганизации важность и значительность какого-либо признака непрерывно меняются при переходе от возраста к возрасту. Это исключает возможность расчленения детства на отдельные эпохи по единому критерию для всех возрастов. Детское развитие такой сложный процесс, который ни в одной стадии не может быть сколько-нибудь полно определен лишь по одному признаку.

Третий недостаток схем — их принципиальная установка на исследование внешних признаков детского развития, а не внутреннего существа процесса. На деле же внутренняя сущность вещей и внешние формы их проявления не совпадают. «... Если бы формы проявления и сущность вещей непосредственно совпадали, то всякая наука была бы излишня...» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 25, ч. II, с. 384). Научное исследование потому и выступает необходимым средством познания действительности, что форма проявления и сущность вещей непосредственно не совпадают. Психология в настоящее время переходит от чисто описательного, эмпирического и феноменологического изучения явлений к раскрытию их внутренней сущности. До недавнего времени главная задача состояла в изучении симптомокомплексов, т. е. совокупности внешних признаков, отличающих различные эпохи, стадии и фазы детского развития. Симптом и означает признак. Сказать, что психология изучает симптомокомплексы различных эпох, фаз и стадий детского развития, значит сказать, что она изучает его внешние признаки. Подлинная же задача заключается в исследовании того, что лежит за этими признаками и обусловливает их, т. е. самого процесса детского развития в его внутренних закономерностях. В отношении проблемы периодизации детского развития это означает, что мы должны отказаться от попыток симптоматической классификации возрастов и перейти, как это сделали в свое время другие науки, к классификации, основанной на внутренней сущности изучаемого процесса.

Третья группа попыток периодизации детского развития и связана со стремлением перейти от чисто симптоматического и описательного принципа к выделению существенных особенностей самого детского развития. Однако в этих попытках, скорее, правильно ставится задача, чем разрешается. Попытки оказываются всегда половинчатыми в разрешении задач, никогда не идут до конца и обнаруживают несостоятельность в проблеме периодизации. Роковым препятствием оказываются для них методологические затруднения, проистекающие от антидиалектической и дуалистической концепции детского развития, не позволяющей

рассматривать его как единый процесс саморазвития.

Такова, например, попытка А. Гезелла построить периодизацию детского развития, исходя из изменения его внутреннего ритма и темпа, из определения «текущего объема развития». Опираясь на правильные в основном наблюдения над изменением с возрастом ритма развития, Гезелл приходит к расчленению всего детства на отдельные ритмические периоды, или волны, развития, объединенные внутри себя постоянством темпа на всем протяжении данного периода и отграниченные от других периодов явной сменой этого темпа. Гезелл представляет динамику детского развития как процесс постепенного замедления роста. Теория Гезелла примыкает к той группе современных теорий, которые, по его же собственному выражению, делают раннее детство высшей инстанцией для истолкования личности и ее истории. Самое главное и важное в развитии ребенка совершается, по Гезеллу, в первые годы и даже в первые месяцы жизни. Последующее развитие, взятое в целом, не стоит одного акта этой драмы, в наимаксимальной степени насыщенной содержанием.

Откуда происходит такое заблуждение? Оно с необходимостью проистекает из той эволюционистской концепции развития, на которую опирается Гезелл и согласно которой в развитии не возникает ничего нового, не происходит качественных изменений, здесь растет и увеличивается только то, что дано с самого начала. На самом деле развитие не исчерпывается схемой «больше — меньше», а характеризуется в первую очередь именно наличием качественных новообразований, которые подчинены своему ритму и всякий раз требуют особой меры. Верно, что в ранние возрасты мы наблюдаем максимальный темп развития тех предпосылок, которыми обусловлено дальнейшее развитие ребенка. Основные, элементарные органы и функции вызревают раньше, чем высшие. Но неверно полагать, что все развитие исчерпывается ростом этих основных, элементарных функций, являющихся предпосылками для высших сторон личности. Если же рассматривать высшие стороны, то результат будет обратным; темп и ритм их становления окажется минимальным в первых актах общей драмы развития и максимальным в ее финале.

Мы привели теорию Гезелла в качестве примера тех половинчатых попыток периодизации, которые останавливаются на полдороге при переходе от симптоматического к сущностному разделению возрастов.

Каковы же должны быть принципы построения подлинной периодизации? Мы уже знаем, где следует искать ее реальное основание: только внутренние изменения самого развития, только переломы и повороты в его течении могут дать надежное основание для определения главных эпох построения личности ребенка, которые мы называем возрастами. Все теории детского развития могут быть сведены к двум основным концепциям. Согласно одной из них, развитие есть не что иное, как реализация, модификация и комбинирование задатков. Здесь не возникает

ничего нового — только нарастание, развертывание и перегруппировка тех моментов, которые даны уже с самого начала. Согласно другой концепции, развитие есть непрерывный процесс самодвижения, характеризующийся в первую очередь непрестанным возникновением и образованием нового, не бывшего на прежних ступенях. Эта точка зрения схватывает в развитии нечто существенное для диалектического понимания процесса.

Она, в свою очередь, допускает и идеалистические, и материалистические теории построения личности. В первом случае она находит воплощение в теориях творческой эволюции, направляемой автономным, внутренним, жизненным порывом целеустремленно саморазвивающейся личности, волей к самоутверждению и самосовершенствованию. Во втором случае она приводит к пониманию развития как процесса, характеризующегося единством материальной и психической сторон, единством общественного и личного при восхождении ребенка по ступеням развития.

С последней точки зрения, нет и не может быть другого критерия для определения конкретных эпох детского развития или возрастов, кроме тех новообразований, которые характеризуют сущность каждого возраста. Под возрастными новообразованиями следует понимать тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

Но одного этого недостаточно для научной периодизации детского развития. Необходимо учитывать еще его динамику, динамику переходов от одного возраста к другому. Путем чисто эмпирического исследования психология установила, что возрастные изменения могут, по словам Блонского (1930, с. 7.), происходить резко, критически, и могут происходить постепенно, литически. Блонский называет *эпохами* и *стадиями* времена детской жизни, отделенные друг от друга *кризисами,* более (эпохи) или менее (стадии) резкими; *фазами* — времена детской жизни, отграниченные друг от друга литически.

Действительно, в некоторых возрастах развитие характеризуется медленным, эволюционным, или литическим, течением. Это возрасты преимущественно плавного, часто незаметного внутреннего изменения личности ребенка, изменения, совершающегося путем незначительных «молекулярных» достижений. Здесь на протяжении более или менее длительного срока, охватывающего обычно несколько лет, не происходит каких-либо фундаментальных, резких сдвигов и перемен, перестраивающих всю личность ребенка. Более или менее заметные изменения в личности ребенка происходят здесь только в результате длительного течения скрытого «молекулярного» процесса. Они выступают наружу и становятся доступными прямому наблюдению только как заключение продолжительных процессов латентного развития[2].

В относительно устойчивые, или стабильные, возрасты развитие совершается главным образом за счет микроскопических изменений личности ребенка, которые, накапливаясь до известного предела, затем скачкообразно обнаруживаются в виде какого-либо возрастного новообразования. Такими стабильными периодами занята, если судить чисто хронологически, бóльшая часть детства. Поскольку внутри них развитие идет как бы подземным путем, то при сравнении ребенка в начале и в конце стабильного возраста особенно отчетливо выступают огромные перемены в его личности.

Стабильные возрасты изучены значительно полнее, чем те, которые характеризуются другим типом развития — кризисами. Последние открыты чисто эмпирическим путем и до сих пор не приведены еще в систему, не включены в общую периодизацию детского развития. Многие авторы даже подвергают сомнению внутреннюю необходимость их существования. Они склонны принимать их скорее за «болезни» развития, за его уклонение от нормального пути. Почти никто из буржуазных исследователей не мог теоретически осознать их действительного значения. Наша попытка их систематизации и теоретического истолкования, их включения в общую схему детского развития должна рассматриваться поэтому как едва ли не первая.

Никто из исследователей не может отрицать самого факта существования этих своеобразных периодов в детском развитии, и даже наиболее недиалектически настроенные авторы признают необходимость допустить, хотя бы в виде гипотезы, наличие кризисов в развитии ребенка, даже в самом раннем детстве.

Указанные периоды с чисто внешней стороны характеризуются чертами, противоположными устойчивым, или стабильным, возрастам. В этих периодах на протяжении относительно короткого времени (несколько месяцев, год или, самое большое, два) сосредоточены резкие и капитальные сдвиги и смещения, изменения и переломы в личности ребенка. Ребенок в очень короткий срок меняется весь в целом, в основных чертах личности. Развитие принимает бурный, стремительный, иногда катастрофический характер, оно напоминает революционное течение событий как по темпу происходящих изменений, так и по смыслу совершающихся перемен. Это поворотные пункты в детском развитии, принимающем иногда форму острого кризиса.

Первая особенность таких периодов состоит, с одной стороны, в том, что границы, отделяющие начало и конец кризиса от смежных возрастов, в высшей степени неотчетливы. Кризис возникает незаметно — трудно определить момент его наступления и окончания. С другой стороны, характерно резкое обострение кризиса, происходящее обычно в середине этого возрастного периода. Наличие кульминационной точки, в которой кризис достигает апогея, характеризует все критические возрасты и резко отличает их от стабильных эпох детского развития.

Вторая особенность критических возрастов послужила отправ-

ной точкой их эмпирического изучения. Дело в том, что значительная часть детей, переживающих критические периоды развития, обнаруживает трудновоспитуемость. Дети как бы выпадают из системы педагогического воздействия, которая еще совсем недавно обеспечивала нормальный ход их воспитания и обучения. В школьном возрасте в критические периоды у детей обнаруживается падение успеваемости, ослабление интереса к школьным занятиям и общее снижение работоспособности. В критические возрасты развитие ребенка часто сопровождается более или менее острыми конфликтами с окружающими. Внутренняя жизнь ребенка порой связана с болезненными и мучительными переживаниями, с внутренними конфликтами.

Правда, все это встречается далеко не обязательно. У разных детей критические периоды проходят по-разному. В протекании кризиса даже у наиболее близких по типу развития, по социальной ситуации детей существует гораздо больше вариаций, чем в стабильные периоды. У многих детей вовсе не наблюдается сколько-нибудь ясно выраженной трудновоспитуемости или снижения школьной успеваемости. Размах вариаций в протекании этих возрастов у разных детей, влияние внешних и внутренних условий на ход самого кризиса настолько значительны и велики, что дали повод многим авторам поставить вопрос о том, не являются ли вообще кризисы детского развития продуктом исключительно внешних, неблагоприятных условий и не должны ли поэтому считаться, скорее, исключением, чем правилом в истории детского развития (А. Буземан и др.).

Внешние условия, разумеется, определяют конкретный характер обнаружения и протекания критических периодов. Несхожие у различных детей, они обусловливают крайне пеструю и многообразную картину вариантов критического возраста. Но не наличием или отсутствием каких-либо специфических внешних условий, а внутренней логикой самого процесса развития вызвана необходимость критических, переломных периодов в жизни ребенка. В этом убеждает нас изучение относительных показателей.

Так, если перейти от абсолютной оценки трудновоспитуемости к относительной, основанной на сравнении степени легкости или трудности воспитания ребенка в предшествующий кризису или следующий за ним стабильный период со степенью трудновоспитуемости в период кризиса, то нельзя не увидеть, что *всякий* ребенок в этом возрасте становится относительно трудновоспитуемым по сравнению с самим собой в смежном стабильном возрасте. Точно так же, если перейти от абсолютной оценки школьной успеваемости к ее относительной оценке, основанной на сравнении темпа продвижения ребенка в ходе обучения в различные возрастные периоды, то нельзя не увидеть, что *всякий* ребенок в период кризиса снижает темп продвижения сравнительно с темпом, характерным для стабильных периодов.

Третьей и, пожалуй, самой важной в теоретическом отношении особенностью критических возрастов, но наиболее неясной и

поэтому затрудняющей правильное понимание природы детского развития в эти периоды является негативный характер развития. Все, кто писал об этих своеобразных периодах, отмечали в первую очередь, что развитие здесь, в отличие от устойчивых возрастов, совершает скорее разрушительную, чем созидательную работу. Прогрессивное развитие личности ребенка, непрерывное построение нового, которое так отчетливо выступало во всех стабильных возрастах, в периоды кризиса как бы затухает, временно приостанавливается. На первый план выдвигаются процессы отмирания и свертывания, распада и разложения того, что образовалось на предшествующей ступени и отличало ребенка данного возраста. Ребенок в критические периоды не столько приобретает, сколько теряет из приобретенного прежде. Наступление этих возрастов не отмечается появлением новых интересов ребенка, новых стремлений, новых видов деятельности, новых форм внутренней жизни. Ребенок, вступающий в периоды кризиса, скорее, характеризуется обратными чертами: он теряет интересы, вчера еще направляющие всю его деятельность, которая поглощала большую часть его времени и внимания, а теперь как бы замирает; прежде сложившиеся формы внешних отношений и внутренней жизни как бы запустевают. Л. Н. Толстой образно и точно назвал один из таких критических периодов детского развития пустыней отрочества.

Это и имеют в виду в первую очередь, когда говорят о негативном характере критических возрастов. Этим хотят выразить мысль, что развитие как бы меняет свое позитивное, созидательное значение, заставляя наблюдателя характеризовать подобные периоды преимущественно с отрицательной, негативной стороны. Многие авторы даже убеждены, что негативным содержанием исчерпывается весь смысл развития в критические периоды. Это убеждение закреплено в названиях критических возрастов (иной такой возраст называют негативной фазой, иной — фазой строптивности и т. д.).

Понятия об отдельных критических возрастах вводились в науку эмпирическим путем и в случайном порядке. Раньше других был открыт и описан кризис 7 лет (7-й год в жизни ребенка — переходный между дошкольным и отроческим периодом). Ребенок 7—8 лет уже не дошкольник, но и не отрок. Семилетка отличается как от дошкольника, так и от школьника, поэтому он представляет трудности в воспитательном отношении. Негативное содержание этого возраста проявляется в первую очередь в нарушении психического равновесия, в неустойчивости воли, настроения и т. д.

Позже был открыт и описан кризис 3-летнего возраста, называемый многими авторами фазой строптивости или упрямства. В этот период, ограниченный коротким промежутком времени, личность ребенка претерпевает резкие и внезапные изменения. Ребенок становится трудновоспитуемым. Он проявляет строптивость, упрямство, негативизм, капризность, своеволие. Внутрен-

ние и внешние конфликты часто сопровождают весь период.

Еще позже был изучен кризис 13 лет, который описан под названием негативной фазы возраста полового созревания. Как показывает самое название, негативное содержание периода выступает на первый план и при поверхностном наблюдении кажется исчерпывающим весь смысл развития в этот период. Падение успеваемости, снижение работоспособности, дисгармоничность во внутреннем строении личности, свертывание и отмирание прежде установившейся системы интересов, негативный, протестующий характер поведения позволяют О. Кро характеризовать этот период как стадию такой дезориентировки во внутренних и внешних отношениях, когда человеческое «я» и мир разделены более, чем в иные периоды.

Сравнительно недавно было теоретически осознано то положение, что хорошо изученный с фактической стороны переход от младенческого возраста к раннему детству, совершающийся около одного года жизни, представляет собой в сущности тоже критический период со своими отличительными чертами, знакомыми нам по общему описанию этой своеобразной формы развития.

Чтобы получить законченную цепь критических возрастов, мы предложили бы включить в нее в качестве начального звена тот, пожалуй, самый своеобразный из всех периодов детского развития, который носит название новорожденности. Этот хорошо изученный период стоит особняком в системе других возрастов и является по своей природе, пожалуй, самым ярким и несомненным кризисом в развитии ребенка. Скачкообразная смена условий развития в акте рождения, когда новорожденный быстро попадает в совершенно новую среду, изменяет весь строй его жизни, характеризует начальный период внеутробного развития.

Кризис новорожденности отделяет эмбриональный период развития от младенческого возраста. Кризис одного года отделяет младенчество от раннего детства. Кризис 3 лет — переход от раннего детства к дошкольному возрасту. Кризис 7 лет является соединительным звеном между дошкольным и школьным возрастом. Наконец, кризис 13 лет совпадает с переломом развития при переходе от школьного к пубертатному возрасту. Таким образом, перед нами раскрывается закономерная картина. Критические периоды перемежают стабильные и являются переломными, поворотными пунктами в развитии, лишний раз подтверждая, что развитие ребенка есть диалектический процесс, в котором переход от одной ступени к другой совершается не эволюционным, а революционным путем.

Если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Сейчас теории остается только осознавать и осмысливать то, что уже установлено эмпирическим исследованием.

В переломные моменты развития ребенок становится относительно трудновоспитуемым вследствие того, что изменение педа-

гогической системы, применяемой к ребенку, не поспевает за быстрыми изменениями его личности. Педагогика критических возрастов наименее разработана в практическом и теоретическом отношении.

Как всякая жизнь есть в то же время и умирание (Ф. Энгельс)[3], так и детское развитие — эта одна из сложных форм жизни — с необходимостью включает в себя процессы свертывания и отмирания. Возникновение нового в развитии непременно означает отмирание старого. Переход к новому возрасту всегда ознаменован закатом прежнего возраста. Процессы обратного развития, отмирания старого и сконцентрированы по преимуществу в критических возрастах. Но было бы величайшим заблуждением полагать, что этим исчерпывается значение критических возрастов. Развитие никогда не прекращает свою созидательную работу, и в критические периоды мы наблюдаем конструктивные процессы развития. Более того, процессы инволюции, столь ясно выраженные в этих возрастах, сами подчинены процессам положительного построения личности, находятся от них в прямой зависимости и составляют с ними неразрывное целое. Разрушительная работа совершается в указанные периоды в меру того, в меру чего это вызывается необходимостью развития свойств и черт личности. Фактическое исследование показывает, что негативное содержание развития в переломные периоды — только обратная, или теневая, сторона позитивных изменений личности, составляющих главный и основной смысл всякого критического возраста.

Позитивное значение кризиса 3 лет сказывается в том, что здесь возникают новые характерные черты личности ребенка. Установлено, что если кризис в силу каких-либо причин протекает вяло и невыразительно, то это приводит к глубокой задержке в развитии аффективной и волевой сторон личности ребенка в последующем возрасте.

В отношении 7-летнего кризиса всеми исследователями отмечалось, что, наряду с негативными симптомами, в этом периоде имеется ряд больших достижений: возрастает самостоятельность ребенка, изменяется его отношение к другим детям.

При кризисе в 13 лет снижение продуктивности умственной работы учащегося вызвано тем, что здесь происходит изменение установки от наглядности к пониманию и дедукции. Переход к высшей форме интеллектуальной деятельности сопровождается временным снижением работоспособности. Это подтверждается и на остальных негативных симптомах кризиса: за всяким негативным симптомом скрывается позитивное содержание, состоящее обычно в переходе к новой и высшей форме.

Наконец, не вызывает сомнений наличие позитивного содержания в кризисе одного года. Здесь негативные симптомы очевидно и непосредственно связаны с положительными приобретениями, которые делает ребенок, становясь на ноги и овладевая речью.

То же самое может быть отнесено и к кризису новорожденно-

го. В это время ребенок деградирует вначале даже в отношении физического развития: в первые дни после рождения падает вес новорожденного. Приспособление к новой форме жизни предъявляет такие высокие требования к жизнеспособности ребенка, что, по словам Блонского, никогда человек не стоит так близко к смерти, как в часы своего рождения (1930, с. 85). И тем не менее в этот период больше, чем в какой-либо из последующих кризисов, проступает тот факт, что развитие есть процесс образования и возникновения нового. Все, с чем мы встречаемся в развитии ребенка в первые дни и недели, есть сплошное новообразование. Отрицательные симптомы, которые характеризуют негативное содержание этого периода, проистекают из трудностей, обусловленных именно новизной впервые возникающей и в высшей степени усложняющейся формы жизни.

Самое существенное содержание развития в критические возрасты заключается в возникновении новообразований, которые, как показывает конкретное исследование, в высшей степени своеобразны и специфичны. Их главное отличие от новообразований стабильных возрастов в том, что они носят переходный характер. Это значит, что в последующем они не сохраняются в том виде, в каком возникают в критический период, и не входят в качестве необходимого слагаемого в интегральную структуру будущей личности. Они отмирают, как бы поглощаясь новообразованиями следующего, стабильного, возраста, включаясь в их состав как подчиненная инстанция, не имеющая самостоятельного существования, растворяясь и трансформируясь в них настолько, что без специального и глубокого анализа часто невозможно открыть наличие этого трансформированного образования критического периода в приобретениях последующего стабильного возраста. Как таковые, новообразования кризисов отмирают вместе с наступлением следующего возраста, но продолжают существовать в латентном виде внутри его, не живя самостоятельной жизнью, а лишь участвуя в том подземном развитии, которое в стабильные возрасты, как мы видели, приводит к скачкообразному возникновению новообразований.

Конкретное содержание общих законов о новообразованиях стабильных и критических возрастов будет раскрыто в последующих разделах данной работы, посвященных рассмотрению каждого возраста.

Основным критерием деления детского развития на отдельные возрасты в нашей схеме должны служить новообразования. Последовательность возрастных периодов должна в этой схеме определяться чередованием стабильных и критических периодов. Сроки стабильных возрастов, имеющих более или менее отчетливые границы начала и окончания, правильнее всего определять именно по этим границам. Критические же возрасты из-за другого характера их протекания правильнее всего определять, отмечая кульминационные точки, или вершины, кризиса и принимая за его начало ближайшее к этому сроку предшествующее полугодие, а

за его окончание — ближайшее полугодие последующего возраста.

Стабильные возрасты, как установлено эмпирическим исследованием, имеют ясно выраженное двучленное строение и распадаются на две стадии — первую и вторую. Критические возрасты имеют ясно выраженное трехчленное строение и складываются из трех связанных между собой литическими переходами фаз: предкритической, критической и посткритической.

Следует отметить существенные отличия нашей схемы развития ребенка от других схем, близких к ней по определению основных периодов детского развития. Новыми в данной схеме, помимо применяемого в ней в качестве критерия принципа возрастных новообразований, являются следующие моменты: 1) введение в схему возрастной периодизации критических возрастов; 2) исключение из схемы периода эмбрионального развития ребенка; 3) исключение периода развития, называемого обычно юностью, охватывающего возраст после 17—18 лет, вплоть до наступления окончательной зрелости; 4) включение возраста полового созревания в число стабильных, устойчивых, а не критических возрастов[4].

Эмбриональное развитие ребенка изъято нами из схемы по той простой причине, что оно не может рассматриваться в одном ряду с внеутробным развитием ребенка как социального существа. Эмбриональное развитие представляет собой совершенно особый тип развития, подчиненный другим закономерностям, чем начинающееся с момента рождения развитие личности ребенка. Эмбриональное развитие изучается самостоятельной наукой — эмбриологией, которая не может рассматриваться в качестве одной из глав психологии. Психология должна учитывать законы эмбрионального развития ребенка, так как особенности этого периода сказываются в ходе послеутробного развития, но из-за этого психология никак не включает в себя эмбриологию. Точно так же необходимость учитывать законы и данные генетики, т. е. науки о наследственности, не превращает генетику в одну из глав психологии. Психология изучает не наследственность и не утробное развитие как таковые, а лишь влияние наследственности и утробного развития ребенка на процесс его социального развития.

Юность не относится нами к схеме возрастных периодов детства по той причине, что теоретическое и эмпирическое исследования в одинаковой мере заставляют сопротивляться чрезмерному растягиванию детского развития и включения в него первых 25 лет жизни человека. По общему смыслу и по основным закономерностям возраст от 18 до 25 лет составляет, скорее, начальное звено в цепи зрелых возрастов, чем заключительное звено в цепи периодов детского развития. Трудно представить себе, чтобы развитие человека в начале зрелости (с 18 до 25 лет) могло быть подчинено закономерностям детского развития.

Включение пубертатного возраста в число стабильных — необходимый логический вывод из того, что нам известно об этом возрасте и что характеризует его как период огромного подъема в

жизни подростка, как период высших синтезов, совершающихся в личности. Это вытекает как необходимый логический вывод из той критики, которой в советской науке были подвергнуты теории, сводящие период полового созревания к «нормальной патологии» и к глубочайшему внутреннему кризису.

Таким образом, мы могли бы представить возрастную периодизацию в следующем виде[5].

Кризис новорожденности.
Младенческий возраст (2 мес — 1 год).
Кризис одного года.
Раннее детство (1 год — 3 года).
Кризис 3 лет.
Дошкольный возраст (3 года — 7 лет).
Кризис 7 лет.
Школьный возраст (8 лет — 12 лет).
Кризис 13 лет.
Пубертатный возраст (14 лет — 18 лет).
Кризис 17 лет.

2. Структура и динамика возраста

Задача настоящего параграфа — установление общих положений, характеризующих внутреннее строение процесса развития, которое мы называем структурой возраста, в каждую эпоху детства.

Самое общее положение, на которое следует указать сразу: процесс развития в каждую возрастную эпоху, несмотря на все сложности его организации и состава, на все многообразие образующих его частичных процессов, открываемых с помощью анализа, представляет собой единое целое, обладающее определенным строением; законами строения этого целого, или структурными законами возраста, определяется строение и течение каждого частного процесса развития, входящего в состав целого. Структурой принято называть такие целостные образования, которые не складываются суммарно из отдельных частей, представляя как бы их агрегат, но сами определяют судьбу и значение каждой входящей в их состав части.

Возрасты представляют собой такое целостное динамическое образование, такую структуру, которая определяет роль и удельный вес каждой частичной линии развития. В каждую данную возрастную эпоху развитие совершается не таким путем, что изменяются отдельные стороны личности ребенка, в результате чего происходит перестройка личности в целом — в развитии существует как раз обратная зависимость: личность ребенка изменяется как целое в своем внутреннем строении, и законами изменения этого целого определяется движение каждой его части.

Вследствие этого на каждой данной возрастной ступени мы всегда находим центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе. Вокруг основного, или центрального, новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относя-

щиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов. Те процессы развития, которые более или менее непосредственно связаны с основным новообразованием, будем называть *центральными линиями развития* в данном возрасте, все другие частичные процессы, изменения, совершающиеся в данном возрасте, назовем *побочными линиями развития*. Само собой разумеется, что процессы, являющиеся центральными линиями развития в одном возрасте, становятся побочными линиями развития в следующем, и обратно—побочные линии развития одного возраста выдвигаются на первый план и становятся центральными линиями в другом возрасте, так как меняется их значение и удельный вес в общей структуре развития, меняется их отношение к центральному новообразованию. Так при переходе от одной ступени к другой перестраивается вся структура возраста. Каждый возраст обладает специфической для него, единственной и неповторимой структурой.

Поясним это на примерах. Если мы остановимся на сознании ребенка, понимаемом как его «отношение к среде» (К. Маркс)[6], и примем сознание, порожденное физическими и социальными изменениями индивида, за интегральное выражение высших и наиболее существенных особенностей в структуре личности, то увидим, что при переходе от одного возраста к другому растут и развиваются не столько отдельные частичные стороны сознания, отдельные его функции или способы деятельности, сколько в первую очередь изменяется общая структура сознания, которая в каждом данном возрасте характеризуется прежде всего определенной системой отношений и зависимостей, имеющихся между отдельными его сторонами, отдельными видами его деятельности.

Совершенно понятно, что при переходе от одного возраста к другому вместе с общей перестройкой системы сознания меняются местами центральные и побочные линии развития. Так, развитие речи в раннем детстве, в период ее возникновения, настолько тесно и непосредственно связано с центральными новообразованиями возраста, когда только возникает в самых первоначальных очертаниях социальное и предметное сознание ребенка, что речевое развитие невозможно не отнести к центральным линиям развития рассматриваемого периода. Но в школьном возрасте продолжающееся речевое развитие ребенка стоит уже в совершенно другом отношении к центральному новообразованию данного возраста и, следовательно, должно рассматриваться в качестве одной из побочных линий развития. В младенческом возрасте, когда в форме лепета происходит подготовка речевого развития, эти процессы связаны с центральным новообразованием периода так, что должны быть отнесены также к побочным линиям развития.

Мы видим, таким образом, что один и тот же процесс речевого развития может выступать в качестве побочной линии в младенческом возрасте, становясь центральной линией развития в раннем

детстве и снова превращаясь в побочную линию в последующие возрастные периоды. Совершенно естественно и понятно, что в прямой и непосредственной зависимости от этого речевое развитие, рассматриваемое как таковое, само по себе будет протекать совершенно различно в каждом из этих трех вариантов.

Смена центральных и побочных линий развития при переходе от возраста к возрасту непосредственно приводит нас ко второму вопросу данного параграфа — к вопросу о динамике возникновения новообразований. Мы снова, как и в вопросе о структуре возраста, должны ограничиться самым общим разъяснением этого понятия, оставляя конкретное раскрытие динамики возрастных изменений до следующих глав, посвященных обзору отдельных периодов.

Проблема динамики возраста непосредственно вытекает из только что намеченной проблемы структуры возраста. Как мы видели, структура возраста не представляет собой статичной, неизменной, неподвижной картины. В каждом данном возрасте прежде сложившаяся структура переходит в новую структуру. Новая структура возникает и складывается в ходе возрастного развития. Отношение между целыми и частями, столь существенное для понятия структуры, есть динамическое отношение, определяющее изменение и развитие как целого, так и его частей. Под динамикой развития поэтому и следует разуметь совокупность всех тех законов, которыми определяется период возникновения, изменения и сцепления структурных новообразований каждого возраста.

Самым начальным и существенным моментом при общем определении динамики возраста является понимание отношений между личностью ребенка и окружающей его социальной средой на каждой возрастной ступени как подвижных.

Одна из величайших помех для теоретического и практического изучения детского развития — неправильное решение проблемы среды и ее роли в динамике возраста, когда среда рассматривается как нечто внешнее по отношению к ребенку, как обстановка развития, как совокупность объективных, безотносительно к ребенку существующих и влияющих на него самим фактом своего существования условий. Нельзя переносить в учение о детском развитии то понимание среды, которое сложилось в биологии применительно к эволюции животных видов.

Следует признать, что к началу каждого возрастного периода складывается совершенно своеобразное, специфическое для данного возраста, исключительное, единственное и неповторимое отношение между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. Это отношение мы и назовем *социальной ситуацией развития* в данном возрасте. Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, происходящих в развитии в течение данного периода. Она определяет целиком и полностью те формы и тот путь, следуя по которому ребенок приобретает новые и

новые свойства личности, черпая их из социальной действительности, как из основного источника развития, тот путь, по которому социальное становится индивидуальным. Таким образом, первый вопрос, на который мы должны ответить, изучая динамику какого-либо возраста, заключается в выяснении социальной ситуации развития.

Социальная ситуация развития, специфическая для каждого возраста, определяет строго закономерно весь образ жизни ребенка, или его социальное бытие. Отсюда возникает второй вопрос, с которым мы сталкиваемся при изучении в динамике какого-либо возраста, именно вопрос о происхождении, или генезисе, центральных новообразований данного возраста. Выяснив социальную ситуацию развития, сложившуюся к началу какого-то возраста и определяемую отношениями между ребенком и средой, мы вслед за этим должны выяснить, как из жизни ребенка в этой социальной ситуации необходимо возникают и развиваются новообразования, свойственные данному возрасту. Эти новообразования, характеризующие в первую очередь перестройку сознательной личности ребенка, являются не предпосылкой, но результатом или продуктом возрастного развития. Изменение в сознании ребенка возникает на основе определенной, свойственной данному возрасту, формы его социального бытия. Вот почему созревание новообразований относится всегда не к началу; но к концу данного возраста.

Раз возникшие новообразования в сознательной личности ребенка приводят к тому, что изменяется сама эта личность, что не может не иметь самых существенных последствий для дальнейшего развития. Если предшествующая задача в изучении динамики возраста определяла путь прямого движения от социального бытия ребенка к новой структуре его сознания, то сейчас возникает следующая задача: определить путь обратного движения от изменившейся структуры сознания ребенка к перестройке его бытия. Ибо ребенок, изменивший строение личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста.

Таким образом, следующий вопрос, который встает перед нами при изучении динамики возраста,— вопрос о тех последствиях, которые вытекают из факта возникновения возрастных новообразований. При конкретном анализе мы можем увидеть: эти последствия настолько разносторонни и велики, что охватывают всю жизнь ребенка. Новая структура сознания, приобретаемая в данном возрасте, неизбежно означает и новый характер восприятий внешней действительности и деятельности в ней, новый характер восприятия внутренней жизни самого ребенка и внутренней активности его психических функций.

Но сказать это — значит одновременно сказать и нечто еще, что приводит нас непосредственно к последнему моменту, характеризующему динамику возраста. Мы видим, что в результате

возрастного развития возникающие к концу данного возраста новообразования приводят к перестройке всей структуры сознания ребенка и тем самым изменяют всю систему его отношений к внешней действительности и к самому себе. Ребенок к концу данного возраста становится совершенно иным существом, чем тот, которым он был в начале возраста. Но это не может не означать и того, что необходимо должна измениться и социальная ситуация развития, сложившаяся в основных чертах к началу какого-то возраста. Ибо социальная ситуация развития не является ничем другим, кроме системы отношений между ребенком данного возраста и социальной действительностью. И если ребенок изменился коренным образом, неизбежно должны перестроиться и эти отношения. Прежняя ситуация развития распадается по мере развития ребенка, и столь же соразмерно с его развитием складывается в основных чертах новая ситуация развития, которая должна стать исходным моментом для следующего возраста. Исследование показывает, что такая перестройка социальной ситуации развития и составляет главное содержание критических возрастов.

Таким образом, мы приходим к уяснению основного закона динамики возрастов. Согласно закону, силы, движущие развитие ребенка в том или ином возрасте, с неизбежностью приводят к отрицанию и разрушению самой основы развития всего возраста, с внутренней необходимостью определяя аннулирование социальной ситуации развития, окончание данной эпохи развития и переход к следующей, или высшей, возрастной ступени.

Такова в общих чертах схема динамического развития возраста.

3. Проблема возраста и динамика развития

Проблема возраста не только центральная для всей детской психологии, но и ключ ко всем вопросам практики. Эта проблема непосредственно и тесно связана с диагностикой возрастного развития ребенка. Диагностикой развития называют обычно систему исследовательских приемов, имеющих задачей определение реального уровня развития, достигнутого ребенком. Реальный уровень развития определяется тем возрастом, той стадией или фазой внутри данного возраста, которую сейчас переживает ребенок. Мы знаем уже, что паспортный возраст ребенка не может служить надежным критерием для установления реального уровня его развития. Поэтому определение реального уровня развития всегда требует специального исследования, в результате которого может быть установлен диагноз развития.

Определение реального уровня развития — насущнейшая и необходимая задача при решении всякого практического вопроса

воспитания и обучения ребенка, контроля за нормальным ходом его физического и умственного развития или установления тех или иных расстройств в развитии, нарушающих нормальное течение и придающих всему процессу атипический, аномальный, а в иных случаях патологический характер. Таким образом, определение реального уровня развития — первая и основная задача диагностики развития.

Изучение симптоматологии детских возрастов позволяет выделить ряд надежных признаков, с помощью которых мы можем узнать, в какой фазе и стадии какого возраста протекает сейчас процесс развития у ребенка, подобно тому как врач на основании тех или иных симптомов устанавливает диагноз болезни, т. е. определяет тот внутренний патологический процесс, который обнаруживается в симптомах.

Само по себе исследование какого-либо возрастного симптома или группы симптомов и даже точное количественное измерение их еще не могут составить диагноза. Между измерением и диагнозом, говорил Гезелл, существует большая разница. Она заключается в том, что к диагнозу можно прийти только в случае, если удастся вскрыть смысл и значение найденных симптомов.

Задачи, стоящие перед диагностикой развития, могут быть разрешены только на основе глубокого и широкого изучения всей последовательности хода детского развития, всех особенностей каждого возраста, стадии и фазы, всех основных типов нормального и аномального развития, всей структуры и динамики детского развития в их многообразии. Таким образом, само по себе определение реального уровня развития и количественное выражение разности между паспортным и стандартизированным возрастом ребенка или отношения между ними, выражаемого в коэффициенте развития, составляет только начальный шаг на пути диагностики развития. В сущности говоря, определение реального уровня развития не только не исчерпывает всей картины развития, но очень часто охватывает ее незначительную часть. Констатируя наличие тех или иных симптомов при определении реального уровня развития, мы фактически определяем лишь ту часть общей картины развития, которая охватывает уже созревшие на сегодняшний день процессы, функции и свойства. Например, мы определяем рост, вес и другие показатели физического развития, которые характеризуют уже завершившиеся циклы развития. Это итог, результат, конечное достижение развития за истекший период. Эти симптомы говорят нам скорее о том, как шло развитие в прошлом, чем о том, как оно совершается в настоящем и какое направление примет в будущем.

Разумеется, знание итогов вчерашнего развития — необходимый момент для суждения о развитии в настоящем и будущем. Но одного его совершенно недостаточно. Образно говоря, при нахождении реального уровня развития мы определяем только плоды развития, т. е. то, что уже созрело и завершило свой цикл. Но мы знаем, что основным законом развития

является разновременность в вызревании отдельных сторон личности и различных ее свойств. В то время как одни процессы развития уже принесли плоды и завершили свой цикл, другие процессы находятся только в стадии созревания. Подлинный диагноз развития должен суметь охватить не только завершившиеся циклы развития, не только плоды, но и находящиеся в периоде созревания процессы. Подобно тому как садовник, определяя виды на урожай, поступил бы неправильно, подсчитав только количество созревших фруктов в саду и не сумев оценить состояние деревьев, не принесших еще зрелого плода, психолог, который ограничивается определением созревшего, оставляя в стороне созревающее, никогда не может получить сколько-нибудь верного и полного представления о внутреннем состоянии всего развития и, следовательно, не может перейти от симптоматического к клиническому диагнозу.

Определение не созревших на сегодняшний день, но находящихся в периоде созревания процессов и составляет вторую задачу диагностики развития. Эта задача решается нахождением *зоны ближайшего развития*. Мы поясним это в высшей степени важное и в теоретическом и практическом отношении понятие на частном примере.

При определении реального уровня интеллектуального развития ребенка в психологии пользуются большей частью методом, при котором ребенку предлагают для решения ряд задач, нарастающих по трудности и стандартизированных по годам детской жизни. Исследование всякий раз определяет предел трудностей задач, доступных для данного ребенка, соответствующий ему стандартный возраст. Этим и устанавливается умственный возраст ребенка. Принято считать, что показательным для ума является единственно и исключительно самостоятельное решение. Если в ходе решения ребенку поставлен наводящий вопрос, дано руководящее указание, как надо решать задачу, такое решение не принимается во внимание при определении умственного возраста.

В основе этого представления лежит убеждение, что несамостоятельное решение задачи лишено всякого значения для суждения об уме ребенка. На самом деле это убеждение резко противоречит всем данным современной психологии. Оно возникло из старого, неправильного и сейчас потерявшего всякий смысл представления о том, что подражание какой-либо интеллектуальной операции может быть чисто механическим, автоматическим актом, ничего не говорящим об уме подражающего. Первоначально неправильность этого взгляда была разоблачена в зоопсихологии. В. Келер в известных опытах над человекоподобными обезьянами установил замечательный факт, что животные могут подражать только таким интеллектуальным действиям, которые лежат в зоне их возможностей. Так, шимпанзе может воспроизвести показанные ей разумные и целесообразные действия только при условии, если эта операция по типу и степени трудности относится к той же самой категории, что и разумные, целесооб-

разные действия, самостоятельно выполняемые животными. Подражание животного строго ограничено узкими пределами его возможностей. Животное может подражать только тому, на что само способно.

Гораздо сложнее обстоит дело у ребенка. С одной стороны, ребенок на различных ступенях развития может подражать далеко не всему. Его способность к подражанию в интеллектуальной области строго ограничена уровнем его умственного развития и его возрастными возможностями. Однако общим законом является то, что ребенок, в отличие от животного, может выходить в подражании интеллектуальным действиям более или менее далеко за пределы того, на что он способен в самостоятельных разумных и целесообразных действиях или интеллектуальных операциях. Этим различием ребенка и животного и объясняется то, что животное не способно к обучению в том смысле, в каком мы прилагаем это слово к ребенку. Животное поддается только дрессировке. Оно может приобретать только новые навыки. Оно может путем упражнений и комбинирования усовершенствовать свой интеллект, но не способно к умственному развитию в собственном смысле слова путем обучения. Вот почему все попытки экспериментально вызвать путем обучения у высших животных новые и не свойственные им, специфические для человека интеллектуальные функции неизбежно оканчиваются неудачей, как попытка Р. Иеркса привить обезьяньим детенышам человеческую речь или попытка Э. Толмена совместно воспитывать и обучать детей шимпанзе с человеческими детьми.

Таким образом, мы видим, что с помощью подражания ребенок всегда может сделать в интеллектуальной области больше, чем то, на что он способен, действуя только самостоятельно. Но вместе с тем мы видим и то, что возможности его интеллектуального подражания не безграничны, а строго закономерно изменяются соответственно ходу его умственного развития, так что на каждой возрастной ступени для ребенка существует определенная зона интеллектуального подражания, связанная с реальным уровнем развития.

Говоря о подражании, мы имеем в виду не мехническое, автоматическое, бессмысленное, а разумное, основанное на понимании подражательное выполнение какой-либо интеллектуальной операции. В этом отношении мы, с одной стороны, суживаем значение термина, относя его только к области тех операций, которые более или менее непосредственно связаны с разумной деятельностью ребенка. С другой стороны, мы расширяем значение термина, применяя слово «подражание» ко всякого рода деятельности определенного типа, выполняемой ребенком не самостоятельно, а в сотрудничестве со взрослыми или другим ребенком. Все то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством или в сотрудничестве с помощью наводящих вопросов, будет относиться нами к области подражания.

При таком определении этого понятия мы можем установить симптоматическое значение интеллектуального подражания в диагностике умственного развития. Совершенно понятно: что ребенок может сделать сам, без всякой помощи со стороны, показательно для уже созревших его способностей и функций. Они-то и устанавливаются с помощью тестов, применяемых обычно для определения реального уровня умственного развития, поскольку испытания основаны исключительно на самостоятельном решении задач.

Как мы уже говорили, всегда важно определение не только созревших процессов, но и созревающих. В отношении умственного развития ребенка мы можем решать эту задачу, определяя то, на что способен ребенок в интеллектуальном подражании, если понимать этот термин в очерченном выше значении. Исследование показывает строгую генетическую закономерность между тем, чему способен ребенок подражать, и его умственным развитием. То, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством, завтра он становится способен выполнять самостоятельно. Это и означает, что, выясняя возможности ребенка при работе в сотрудничестве, мы определяем тем самым область созревающих интеллектуальных функций, которые в ближайшей стадии развития должны принести плоды и, следовательно, переместиться на уровень реального умственного развития ребенка. Таким образом, исследуя, что ребенок способен выполнить самостоятельно, мы исследуем развитие вчерашнего дня. Исследуя, что ребенок способен выполнить в сотрудничестве, мы определяем развитие завтрашнего дня.

Область несозревших, но созревающих процессов и составляет зону ближайшего развития ребенка[7].

Поясним на примере, как определяется зона ближайшего развития. Допустим, в результате исследования мы установили в отношении двух каких-либо детей, что они однолетки по умственному развитию и возрасту. Скажем, оба восьмилетки. Это значит, что оба они самостоятельно решают задачи той степени трудности, которая соответствует стандартному возрасту 8 лет. Тем самым мы определили реальный уровень их умственного развития. Но мы продолжаем исследование. С помощью особых приемов мы испытываем, насколько оба ребенка способны к решению задач, выходящих за пределы стандартов для 8 лет. Мы показываем ребенку, как нужно решить задачу, и смотрим, может ли он, подражая показу, выполнить решение. Или мы начинаем решать задачу и предоставляем ребенку закончить ее. Или мы предлагаем ребенку решать задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, в сотрудничестве с другим, более развитым ребенком, или, наконец, мы объясняем ребенку принципы решения задачи, ставим наводящие вопросы, расчленяем для него задачу на части и т. д. Короче говоря, мы предлагаем ребенку решать в том или ином виде сотрудничества задачи, выходящие за пределы его умственного возраста, и определяем, насколько

далеко простирается такая возможность интеллектуального сотрудничества для данного ребенка и насколько далеко она выходит за пределы его умственного возраста.

Оказывается, что один ребенок решает в сотрудничестве задачи, приуроченные стандартами, скажем, к 12-летнему возрасту. Зона ближайшего развития опережает его умственный возраст на 4 года. Другой ребенок в состоянии продвинуться в сотрудничестве лишь до 9-летнего стандартного возраста. Его зона ближайшего развития охватывает только один год.

Одинаковы ли оба ребенка, оказавшиеся однолетками по достигнутому ими реальному уровню развития? Очевидно, сходство их ограничивается областью уже созревших функций. Но в отношении созревающих процессов один ушел в 4 раза дальше по сравнению с другим.

Мы пояснили принцип диагностики несозревших процессов и свойств на примере умственного развития ребенка.

Совершенно понятно, что при определении физического развития ребенка совершенно неприменим тот метод исследования, который нами только что описан в отношении интеллектуального развития. Но принципиально вопрос стоит и в отношении этой стороны развития, как и всех прочих, совершенно так же. Нам важно знать не только уже достигнутые ребенком пределы роста и других процессов, из которых складывается его физическое развитие, но и то, как идет самый процесс созревания, который выявит свои достижения в более позднем развитии.

Мы не будем останавливаться на определении зоны ближайшего развития применительно к другим сторонам детской личности. Поясним только теоретическое и практическое значение этого определения.

Теоретическое значение этого диагностического принципа заключается в том, что он позволяет нам проникнуть во внутренние каузально-динамические и генетические связи, определяющие самый процесс умственного развития. Как уже было сказано, социальная среда является источником возникновения всех специфических человеческих свойств личности, постепенно приобретаемых ребенком, или источником социального развития ребенка, которое совершается в процессе реального взаимодействия «идеальных» и наличных форм.

Развитие внутренних индивидуальных свойств личности ребенка имеет ближайшим источником его сотрудничество (понимая это слово в самом широком смысле) с другими людьми. Итак, когда мы применяем принцип сотрудничества для установления зоны ближайшего развития, мы тем самым получаем возможность непосредственно исследовать то, что и определяет точнее всего умственное созревание, которое должно завершиться в ближайший и последующий периоды его возрастного развития.

Практическое значение данного диагностического принципа связано с проблемой обучения. Подробное выяснение этой проблемы будет дано в одной из последних глав[8]. Сейчас мы

остановимся только на самом важном и начальном ее моменте. Известно, что в развитии ребенка существуют оптимальные сроки для каждого вида обучения. Это значит, что только в определенные возрастные периоды обучение данному предмету, данным знаниям, навыкам и умениям оказывается наиболее легким, экономным и плодотворным. Это обстоятельство долгое время упускалось из виду. Раньше всего была установлена нижняя граница оптимальных сроков обучения. Известно, что 4-месячного младенца нельзя обучать речи, а 2-летнего — грамоте, потому что в этот период ребенок не созрел еще для данного обучения, это значит, что у него еще не развились те свойства и функции, которые необходимы в качестве предпосылок для данного вида обучения. Но если бы существовал только нижний предел для возможности обучения в определенном возрасте, мы могли бы ожидать, что чем позже начинается соответствующее обучение, тем легче оно должно даваться ребенку и тем оказываться плодотворнее, ибо в более позднем возрасте мы встречаемся и с большей степенью зрелости предпосылок, необходимых для обучения.

На деле это неверно. Ребенок, начинающий обучаться речи в 3 года и грамоте в 12 лет, т. е. слишком поздно, также оказывается в неблагоприятных условиях. Слишком позднее обучение так же трудно и малоплодотворно для ребенка, как и слишком раннее. Очевидно, существует и верхний порог оптимальных сроков обучения с точки зрения развития ребенка.

Как объяснить тот факт, что 3-летний ребенок, у которого мы встречаемся с большей степенью зрелости внимания, сообразительности, моторики и других свойств, являющихся необходимыми предпосылками обучения речи, усваивает речь труднее и с меньшей для себя пользой, чем ребенок $1\,^1/_2$ лет, у которого несомненно меньшая степень зрелости этих же самых предпосылок? Очевидно, причина в том, что обучение опирается не столько на уже созревшие функции и свойства ребенка, сколько на созревающие. Период созревания соответствующих функций является самым благоприятным, или оптимальным, периодом для соответствующего вида обучения. Да это и понятно, если принять во внимание то обстоятельство, что ребенок развивается в самом процессе обучения, а не завершает известный цикл развития. Предварительно учитель обучает ученика не тому, что ребенок уже умеет делать самостоятельно, а тому, чего он еще не умеет делать, но может выполнить с помощью обучения и руководства. Самый процесс обучения всегда совершается в форме сотрудничества ребенка со взрослыми и представляет собой частный случай того взаимодействия идеальных и наличных форм, о которых мы говорили выше как об одном из наиболее общих законов социального развития ребенка.

Подробнее и конкретнее проблема отношения обучения и развития будет изложена в одной из последних глав применительно к школьному возрасту и к школьному обучению. Но и

сейчас нам должно быть ясно, что, поскольку обучение опирается на несозревшие, но созревающие процессы, а вся область этих процессов охватывается зоной ближайшего развития ребенка, оптимальные сроки обучения как для массового, так и для каждого отдельного ребенка устанавливаются в каждом возрасте зоной его ближайшего развития.

Вот почему определение зоны ближайшего развития имеет такое большое практическое значение.

Определение актуального уровня развития и зоны ближайшего развития составляет вместе то, что принято называть *нормативной возрастной диагностикой*. Ее задача — выяснение с помощью возрастных норм, или стандартов, данного состояния развития, характеризуемого как со стороны созревшего, так и несозревшего процесса. В отличие от симптоматической диагностики, опирающейся только на установление внешних признаков, диагностику, стремящуюся к определению внутреннего состояния развития, обнаруживающегося в этих признаках, принято по аналогии с медицинскими науками называть *клинической диагностикой*.

Общим принципом всякой научной диагностики развития является переход от симптоматической диагностики, основанной на изучении симптомокомплексов детского развития, т. е. его признаков, к клинической диагностике, основанной на определении внутреннего хода самого процесса развития. Гезеля считает, что нормативные данные не должны применяться механически или чисто психометрически, что мы должны не только измерять ребенка, мы должны истолковывать его. Измерение, определение и приравнивание к стандартам симптомов развития должно явиться только средством для постановки диагноза развития. Гезелл пишет, что диагноз развития не должен заключаться только в получении ряда данных путем тестов и измерений. Диагностика развития — форма сравнительного изучения при помощи объективных норм как исходных точек. Она не только синтетична, но и аналитична.

Данные испытания и измерения составляют объективную основу сравнительной оценки. Схемы развития дают мерила развития. Но диагноз в истинном смысле этого слова должен основываться на критическом и осторожном истолковании данных, полученных из различных источников. Он основывается на всех проявлениях и фактах созревания. Синтетическая, динамическая картина тех проявлений, совокупность которых мы называем личностью, входит целиком в рамки исследования. Мы не можем, конечно, точно измерить черты личности. Нам с трудом даже удается определить, что мы называем личностью, но с точки зрения диагностики развития мы должны следить за тем, как складывается и созревает личность, полагает Гезелл.

Если мы ограничимся только определением и измерением симптомов развития, мы никогда не сумеем выйти за пределы чисто эмпирического констатирования того, что и так известно лицам, наблюдающим ребенка. В лучшем случае мы сумеем

только уточнить эти симптомы и проверить их измерением. Но мы никогда не сумеем ни объяснить наблюдаемые в развитии ребенка явления, ни предсказать дальнейший ход развития, ни указать, какого рода мероприятия практического характера должны быть применены по отношению к ребенку. Такого рода бесплодный в объяснительном, прогностическом и практическом отношении диагноз развития можно сравнить только с теми медицинскими диагнозами, которые ставились врачами в эпоху господства симптоматической медицины. Больной жалуется на кашель, врач ставит диагноз: болезнь — кашель. Больной жалуется на головную боль, врач ставит диагноз: болезнь — головная боль. Такой диагноз по существу пустой, так как исследователь не прибавляет ничего нового к тому, что он узнал из наблюдений самого больного, и возвращает больному его же собственные жалобы, снабдив их научной этикеткой. Пустой диагноз ничего не способен объяснить в наблюдаемых явлениях, ничего не может предсказать относительно их судьбы и не может дать практических советов. Истинный же диагноз должен дать объяснение, предсказание и научно обоснованное практическое назначение.

Точно так же обстоит дело и с симптоматическим диагнозом в психологии. Если в консультацию приводят ребенка с жалобами на то, что умственно он плохо развивается, плохо соображает, запоминает, а психолог после исследования ставит диагноз: низкий коэффициент умственного развития — умственная отсталость, то он также ничего не объясняет, ничего не предсказывает и ничем практически не может помочь, как врач, который ставит диагноз: болезнь — кашель.

Можно сказать без всякого преувеличения, что решительно все практические мероприятия по охране развития ребенка, по его воспитанию и обучению, поскольку они связаны с особенностями того или иного возраста, необходимо нуждаются в диагностике развития. Применение диагностики развития к решению бесчисленных и бесконечно многообразных практических задач определяется в каждом конкретном случае степенью научной разработки самой диагностики развития и теми запросами, которые предъявляются ей при разрешении каждой конкретной практической задачи[9].

МЛАДЕНЧЕСКИЙ ВОЗРАСТ[1]

2. Период новорожденности

Развитие ребенка открывается критическим актом рождения и следующим за ним критическим возрастом, носящим название новорожденности. В момент родов ребенок физически отделяется от матери, но из-за ряда обстоятельств в этот момент не происходит еще биологического отделения его от матери. В основных жизненных функциях ребенок остается еще долгое время биологически несамостоятельным существом. В продолжение всего рассматриваемого периода жизнедеятельности и самое существование ребенка носит столь своеобразный характер, что это одно дает повод для выделения периода новорожденности в особый возраст, обладающий всеми отличительными чертами критического возраста.

Если попытаться охарактеризовать главнейшую особенность возраста, можно сказать, что она коренится в той своеобразной ситуации развития, которая создается благодаря тому, что ребенок в момент родов отделяется от матери физически, но не биологически. Вследствие этого все существование ребенка в период новорожденности занимает как бы среднее положение между внутриутробным развитием и последующими периодами постнатального детства. Новорожденность как бы соединительное звено между утробным и внеутробным развитием, она совмещает в себе черты того и другого. Это звено представляет собой в истинном смысле переходный этап от одного типа развития к другому, коренным образом отличному от первого.

Переходный, или смешанный, характер жизни ребенка в период новорожденности можно проследить на нескольких основных особенностях, отличающих его существование.

Начнем с питания. Вслед за рождением в питании ребенка происходит резкое изменение. З. Бернфельд говорит, что при рождении, в течение нескольких часов, млекопитающее превращается из вододышащего существа с переменной температурой, питающегося только осмотически, на манер паразита, в воздуходышащее с постоянной температурой, пользующееся жидкой пищей. По выражению Ш. Ференци, ребенок из эндопаразита становится после рождения экстеропаразитом. По мысли исследователя, как физическая среда новорожденного является до известной степени промежуточной между средой плода (плацентой) и средой дальнейшего детства (постелью), так и общение новорож-

денного представляет собой отчасти как бы ослабленное и видоизмененное продолжение связи между плодом и беременной. Непосредственная физическая связь между ребенком и матерью уже отсутствует, но он продолжает получать пищу от матери.

В самом деле, нельзя не видеть, что питание новорожденного носит смешанный характер. С одной стороны, ребенок питается по способу животных: он воспринимает внешние раздражения, отвечает на них целесообразными движениями, с помощью которых захватывается и усваивается пища. Весь его пищеварительный аппарат и обслуживающий этот аппарат комплекс сенсомоторных функций играет главную роль в питании. Однако ребенок питается молозивом матери, а впоследствии ее молоком, т. е. внутриорганическим продуктом материнского организма. Таким образом, питание новорожденного представляет собой как бы переходную форму, как бы промежуточное звено между внутриутробным и последующим внеутробным питанием.

Ту же двойственность и тот же промежуточный характер мы без труда открываем и в основной форме существования новорожденного, которая отличается в первую очередь недостаточной дифференцированностью сна и бодрствования. Как показывают исследования, около 80% времени новорожденный проводит во сне. Главнейшая особенность сна новорожденного — его полифазный характер. Короткие периоды сна чередуются с вкрапленными в них островками бодрствования. Самый сон недостаточно дифференцирован от состояния бодрствования, и поэтому часто у новорожденного наблюдается среднее состояние между бодрствованием и сном, ближе всего напоминающее состояние дремоты. Несмотря на большую длительность сна, оказывается, по наблюдениям Ш. Бюлер и Г. Гетцер, что периоды его весьма коротки; беспрерывный сон в продолжении 9—10 часов наступает лишь с 7-го месяца. Среднее число периодов сна в первой четверти первого года равняется 12.

Самое замечательное отличие сна новорожденного — его беспокойный, прерывистый и поверхностный характер. Новорожденный во сне производит много импульсивных движений, иногда даже ест не просыпаясь. Это опять указывает на то, что его сон недостаточно дифференцирован от бодрствования. Новорожденный способен засыпать с полуоткрытыми глазами и обратно — бодрствуя он часто лежит с закрытыми глазами, находясь в состоянии дремоты. По данным Д. Канестрини, кривая мозгового пульса новорожденного не обнаруживает отчетливой границы между сном и бодрствованием. Критерий сна, который мы получаем из наблюдений над сном взрослого или ребенка старше 6 месяцев, для первых недель жизни еще не имеет силы.

Таким образом, общее жизненное состояние новорожденного может быть охарактеризовано как среднее дремотное состояние, из которого постепенно и на краткие сроки выделяется состояние сна и бодрствования. Поэтому многие авторы, как Ж. Лермит и другие, приходят к заключению, что в первые дни внеутробного

существования ребенок как бы продолжает утробную жизнь и сохраняет ее психические черты. Если к этому присоединить тот факт, что ребенок сохраняет эмбриональную позу как во время сна, так часто и во время бодрствования, промежуточный характер его жизнедеятельности станет совершенно ясен. Излюбленным положением ребенка во время сна остается эмбриональное. То же положение ребенок занимает и в спокойном состоянии бодрствования. Лишь у 4-месячных детей можно наблюдать во время сна другое положение.

Смысл этого своеобразного жизненного состояния не оставляет никаких сомнений относительно его природы. В материнской утробе жизнедеятельность ребенка почти целиком исчерпывается деятельностью растительных функций и сведением к минимуму анимальных функций. Но и сон представляет собой такое состояние, в котором на первый план выступают вегетативные процессы при более или менее резком затормаживании животных функций. Сон новорожденного свидетельствует о сравнительном преобладании у него вегетативной системы. Обилие и частота сна новорожденного являются, по-видимому, до известной степени продолжением поведения плода, обычное состояние которого, насколько можно догадываться, больше всего похоже на сон. Сон, с генетической точки зрения, наиболее примитивное растительное поведение. Генетически он предшествует бодрствованию, которое развивается из сна. Таким образом, сон новорожденного, как и его питание, занимает промежуточное место между состоянием эмбрионального и постнатального развития.

Наконец, анимальные функции новорожденного также не оставляют никаких сомнений в том, что ребенок этого возраста стоит как бы на грани внутри- и внеутробного развития. С одной стороны, он обладает уже рядом двигательных реакций, возникающих в ответ на внутренние и внешние раздражения. С другой стороны, он еще целиком лишен основной особенности животного — именно способности к самостоятельному передвижению в пространстве. Он обладает способностью самостоятельного движения, но перемещается в пространстве не иначе, как с помощью взрослых. Его переносит мать, что тоже указывает как бы на промежуточное положение между перемещением, свойственным плоду и ребенку, вставшему на ноги.

Двигательные особенности новорожденного вызывают ряд поучительных биологических параллелей. Ф. Дофлейн разделяет детенышей млекопитающих по убывающей ступени их внеутробной зависимости от матери на четыре группы. На первом месте должны быть поставлены сумчатые, детеныши которых помещаются матерью во внешнюю утробу и проводят начало своего детства в сумке. Здесь мы имеем как бы грубо анатомическое выражение переходной стадии от внутриутробного развития к самостоятельному существованию. На втором месте стоят детеныши берложных животных, рождающиеся беспомощными, часто слепыми и проводящие начало детства в гнезде, снова напомина-

ющем переходную среду от материнской утробы к внешнему миру. На третьем месте стоят грудные детеныши, которых носит мать. Все эти дети имеют обхватывающие инстинкты. Наконец, на последнем месте должны быть поставлены бегающие детеныши, вполне развитые, начинающие бегать тотчас после рождения и питающиеся кроме груди растениями.

У новорожденного человеческого ребенка мы наблюдаем ряд движений, которые находятся в несомненной филогенетической связи с обхватывающими рефлексами третьей группы млекопитающих. Когда у обезьяны рождается детеныш, он рефлекторно сжимает всеми четырьмя конечностями шерсть на теле матери и повисает под ее грудью, спиной книзу. В таком состоянии детеныш остается и тогда, когда спит, и тогда, когда бодрствует. При передвижениях матери он, будучи неподвижно соединен с ней, следует везде за ней. Мы имеем в этом случае как бы функциональный механизм, выражающий ту новую зависимость новорожденного от матери, которая находит другое проявление у сумчатых животных.

У новорожденного человеческого детеныша мы также наблюдаем родственные этому рефлексу движения. Если вложить в руки новорожденному палец или другой продолговатый предмет, новорожденный так цепко обхватывает его, что ребенка можно поднять на воздух и продержать в висячем положении около минуты. Родство этого рефлекса с обхватывающим рефлексом обезьяньего детеныша очевидно. Такое же значение имеет и реакция МОРО, известная под названием обхватывающего рефлекса и возникающая в результате сотрясения головы, причем руки и ноги симметрично расходятся, чтобы затем снова сомкнуться в виде арки. Такими же движениями отвечает новорожденный на всякий сильный и внезапный стимул, давая известную реакцию испуга, выражающуюся в обхватывающих движениях. По А. Пейперу, реакции испуга равнозначны обхватывающему рефлексу, общему у человека и обезьяны. Таким образом, в этих архаических остаточных двигательных приспособлениях мы находим следы общей для всех млекопитающих своеобразной стадии биологической зависимости новорожденного от матери, зависимости, сохраняющейся после рождения.

Наконец, прямым и бесспорным доказательством того, что период новорожденности следует рассматривать как переходный период между утробным и внеутробным развитием, является следующее. Последние месяцы эмбрионального развития могут в случае преждевременных родов протекать в условиях внеутробного развития, как и первые месяцы новорожденности в случаях задержанных и отсроченных родов могут протекать в условиях развития утробного.

Иногда ребенок рождается переношенным. Если нормальный срок беременности 10 лунных, или 9 солнечных, мес (280 дней), то окажется, что недоношенность и переношенность ребенка вызывается отклонениями от нормального срока в ту или другую

сторону до 40 дней. Ребенок может появиться на свет, начиная с 240-го и вплоть до 320-го дня, считая от последней менструации. В исключительных случаях беременность может затянуться до 326-го дня. Таким образом, время появления на свет жизнеспособных детей обладает широтой вариаций приблизительно в 4 мес.

Что показывает исследование развития недоношенных и переношенных детей? Коротко можно сказать, что лишние 1—2 мес внеутробного развития недоношенного ребенка, как и лишние 1—2 мес утробного развития переношенного ребенка, не вызывают сами по себе сколько-нибудь существенных изменений в дальнейшем развитии. Это означает, что последние 2 мес утробного и первые 2 мес внеутробного развития настолько тесно связаны между собой по самой природе происходящих в эти периоды процессов, что периоды как бы эквивалентны друг другу. Так, по данным Гезелла, переношенный ребенок с самого начала представляет несомненную картину общего ускорения развития. Это значит, что лишний месяц, проведенный ребенком в утробе матери, продвигает и его внеутробное развитие на соответствующий срок. Коэффициент умственного развития такого ребенка должен быть выведен с поправкой на один лишний месяц его утробного развития.

Так же точно недоношенный ребенок оказывается жизнеспособным даже в том случае, когда он провел в материнской утробе всего $^3/_4$ положенного ему природой времени. Механизмы поведения к 7 мес уже почти готовы к действию, и за последние 2 мес жизни плода темп их развития несколько замедляется. Таким путем обеспечивается выживание и в случае недоношенности. Преждевременно родившийся ребенок напоминает поэтому нормального новорожденного в гораздо большей степени, чем это можно было бы ожидать. Однако, учитывая ход развития недоношенного ребенка, мы снова должны внести поправку в коэффициент его умственного развития, учтя то обстоятельство, что первые 2 мес внеутробного развития ребенок развивался в счет незаконченного эмбрионального периода. Если мы спросим, вносит ли недоношенность заметные изменения в умственное развитие, то в общем и целом ответ на этот вопрос должен быть отрицательным[2].

Исследования недоношенных и переношенных детей, думается нам, с несомненностью подтверждают положение о переходном характере периода новорожденности. Однако нам представляется ошибочным заключение, которое часто делают из этого факта сторонники эволюционистских воззрений на детское развитие, заключение, согласно которому родовой акт, являющийся таким несомненным и ярким примером скачкообразности развития, должен рассматриваться как простой этап в эволюционной последовательности утробного и внеутробного развития. Сторонники этого взгляда, правильно видя преемственность и связь между двумя ступенями развития, не замечают диалектического скачка, который совершает ребенок, переходя от одного типа развития к

другому. Самый общий вывод, говорит Гезелл на основании исследований недоношенных и переношенных детей, который может быть отсюда сделан, сводится к тому, что развитие поведения совершается закономерно, в онтогенетическом порядке, независимо от срока появления на свет. Существует, по-видимому, прочный субстрат развития, на который не может особенно влиять время рождения. Благодаря этому общий характер кривой роста одинаков для родившихся в срок и для недоношенных детей. Или, проще говоря, недоношенный ребенок, несмотря на то что он преждевременно исторгнут из материнского лона, продолжает еще в течение некоторого времени развиваться по типу плода.

Нам представляется такое заключение несостоятельным. Неоспорима глубокая преемственность между последними месяцами утробного развития и первыми месяцами новорожденности. Мы пытались иллюстрировать это путем анализа некоторых важнейших особенностей новорожденных. Мы можем указать и на несомненно наблюдающиеся движения плода в материнской утробе, которые также говорят о том, что уже в эмбриональный период развития жизнь ребенка не исчерпывается целиком только растительным процессом. Однако эта несомненная преемственность остается не больше, чем фоном, на котором на первый план выступает в качестве основного момента не столько сходство, сколько различие эмбрионального и постнатального состояния. Как всякий переход, период новорожденности означает в первую очередь разрыв со старым и начало нового.

В задачи настоящего параграфа не входит подробное описание генезиса и динамики того основного новообразования, которое имеет место в период новорожденности. Для наших целей совершенно достаточно назвать это новообразование, кратко описать его, указать на то, что оно обладает всеми типическими чертами новообразования критических возрастов, и тем самым наметить исходный пункт, образующий начало дальнейшего развития личности ребенка.

Если попытаться назвать в общих словах центральное и основное новообразование периода новорожденности, возникающее впервые как продукт этой своеобразной ступени развития и являющееся исходным моментом последующего развития личности, можно сказать, что таким новообразованием будет индивидуальная психическая жизнь новорожденного. Два момента должны быть отмечены в этом новообразовании. Жизнь присуща ребенку уже в период эмбрионального развития. Новым, возникающим в период новорожденности, является то, что эта жизнь становится индивидуальным существованием, отделенным от организма, в недрах которого оно зародилось, жизнью, которая, как всякое индивидуальное бытие человека, вплетена и воткана в социальную жизнь окружающих ребенка людей. Вот первый момент. Второй момент заключается в том, что эта индивидуальная жизнь, будучи первой и самой примитивной формой бытия ребенка как социаль-

ного существования, является вместе с тем психической жизнью, ибо только психическая жизнь может быть частью социальной жизни окружающих ребенка людей.

Вопрос о содержании психической жизни новорожденного порождал долгое время большие разногласия и споры ввиду того, что прямое исследование его психики совершенно неосуществимо. Поэты, философы и психологи склонны были приписывать психике новорожденного слишком сложное содержание. Так, Шекспир устами Лира вкладывает глубокий пессимистический смысл в первый крик ребенка:

Родясь на свет, мы плачем—
Грустно нам к комедии дурацкой приступаться.

Аналогичный смысл вкладывал в детский крик А. Шопенгауэр, видевший в нем аргумент в пользу пессимизма, доказательство того, что страдание преобладает в самом начале существования. И. Кант истолковывал крик новорожденного как протест человеческого духа против заключения в оковы чувственности.

Исследователи, принадлежащие к рефлексологической школе, склонны отрицать наличие всякой психической жизни у новорожденного, рассматривая его как живой автомат, воспринимающий и действующий исключительно в силу определенных нервных связей и лишенный всяких следов психики.

Однако в настоящее время огромное большинство исследователей сходятся в признании двух основных положений: 1) новорожденный обладает в самой примитивной степени начатками психической жизни и 2) эта психическая жизнь носит совершенно своеобразный характер. Рассмотрим оба положения.

Возражения против признания психической жизни у новорожденного основываются обычно на том факте, что бóльшая часть центров головного мозга у новорожденного незрелая. В частности, незрелой оказывается в первую очередь кора головного мозга, которая, как известно, имеет ближайшее отношение к деятельности сознания. Отмечается, что рожденный без коры головного мозга ребенок в наиболее грубых проявлениях жизни не отличается от нормального, по крайней мере в первые дни жизни.

Сам по себе факт незрелости центральной нервной системы новорожденного не подлежит сомнению. Однако два момента заставляют нас признать этот аргумент несостоятельным. Мы привыкли считать кору головного мозга местопребыванием всех проявлений сознания. А так как у новорожденного этот орган еще не функционирует, то мы заключаем, что никакого сознания у него нет. Это заключение было бы обязательным лишь тогда, когда было бы установлено, что все проявления нашего сознания связаны с корой головного мозга. Факты же, имеющиеся в нашем распоряжении, доказывают, что это не совсем так. Кора головного мозга связана, по-видимому, лишь с проявлением высших форм сознательной деятельности. Жизнь же наших влечений, инстин-

ктов и простейших аффектов, вероятно, связана более непосредственно с подкорковыми центрами, которые в известной мере функционируют уже у новорожденного.

Далее, сравнения нормального новорожденного с анэнцефалами указывают на то, что только в грубых рефлекторных проявлениях не замечается разницы между теми и другими. Более тонкое сравнение показывает, что ребенок, рождающийся без высших отделов мозга, не обнаруживает никаких выразительных движений. Поэтому представляется вероятным, что нормальный новорожденный не только не является чисто спинномозговым существом, как определял его Р. Вирхов, но и вообще не является чистым палеэнцефалическим существом, т. е. существом, жизнь которого определяется только древним мозгом. Есть основание полагать, что новый мозг каким-то образом уже с самого начала принимает участие в поведении новорожденного (К. Коффка). По мнению некоторых исследователей, большая беспомощность человеческого ребенка по сравнению с детенышами животных объясняется тем, что древние мозговые механизмы оказываются у человеческого ребенка менее самостоятельными в функционировании благодаря их связанности с еще незрелыми окончательно частями нового мозга (Н. М. Щелованов).

Таким образом, состояние нервной системы новорожденного нисколько не исключает возможности у него психической жизни, но, напротив, заставляет предположить начатки психики, хотя и совершенно отличные от развитой психики взрослого человека и ребенка более старшего возраста. Психическая жизнь, связанная преимущественно с подкорковыми центрами и с недостаточно зрелой в структурном и функциональном отношении корой, естественно, должна отличаться самым серьезным образом от психической жизни, возможной при развитой и зрелой центральной нервной системе. Решающим аргументом в пользу признания начатков примитивной психики у новорожденного является тот факт, что вскоре после рождения мы наблюдаем все те основные процессы жизни, которые у старших детей и взрослых находятся в связи с психическими состояниями. Такова в первую очередь выразительность движений, обнаруживающих психические состояния радости или повышенного настроения, горя и печали, гнева и страха или испуга, удивления или раздумья. Далее сюда следует отнести инстинктивные движения новорожденного, связанные с голодом, жаждой, насыщением, удовлетворением и т. д. Обе группы реакций протекают у новорожденного в таких формах, которые заставляют признать наличие примитивных психических проявлений в этом возрасте.

Но, как уже сказано, эта психическая жизнь самым резким образом отличается от психической жизни более развитого типа. Укажем эти основные отличия.

В. Штерн полагает, что у новорожденного наряду с рефлексами должны существовать первые следы сознания, которые скоро развиваются в яркую и многостороннюю психическую жизнь.

Конечно, мы можем говорить только о рудиментарном состоянии психической жизни новорожденного, из которой приходится исключить все собственно интеллектуальные и волевые явления сознания. Нет ни прирожденных представлений, ни действительного восприятия, т. е. постижения внешних предметов и процессов как таковых, ни, наконец, сознательного хотения или стремления. Единственное, что мы можем допустить с некоторым основанием,— это глухие, неясные состояния сознания, в которых чувственные и эмоциональные части еще нераздельно слиты, так что мы можем их назвать чувственными эмоциональными состояниями или эмоционально подчеркнутыми состояниями ощущений. Наличие приятных или неприятных эмоциональных состояний обнаруживают уже в первые дни жизни ребенка, по его общему виду, по выражению лица, характеру крика.

Сходным образом характеризует психическую жизнь новорожденного Ш. Бюлер. Первый контакт ребенка с матерью до того тесен, что, скорее, можно говорить о слитном существовании, чем о контактном. Подобно тому как ребенок актом рождения лишь физически отделяется от матери, точно так же психически он лишь постепенно выделяет действующие на него раздражения, как нечто исходящее от определенных предметов внешнего мира. Сначала ребенок, по-видимому, переживает, скорее, состояния, чем предметы, если допустимо таким образом формулировать недостаточность объективирования впечатлений со стороны младенца. Трудно сказать, до какого возраста ребенок просто принимает движения, перемены места и т. д. и когда он начинает не только принимать все это, но и переживать, что кто-то с ним возится. Мы склонны думать, что в первый месяц для ребенка не существует ни кто-то, ни что-то, что он, скорее, все раздражения и все окружающее переживает только как субъективное состояние.

Мы нашли, таким образом, два существенных момента, характеризующих своеобразие психической жизни новорожденного. Первый из них относится к исключительному преобладанию недифференцированных, нерасчлененных переживаний, представляющих как бы сплав влечения, аффекта и ощущения. Второй характеризует психику новорожденного как не выделяющую себя и свои переживания от восприятия объективных вещей, не дифференцирующую еще социальных и физических объектов. Нам остается только указать на третий момент, характеризующий психику новорожденного в ее отношении к внешнему миру.

Было бы неверно представлять себе восприятие мира новорожденным как хаос отрывочных, бессвязных отдельных ощущений: температурных, внутриорганических, слуховых, оптических, кожных и т. д. Исследование показывает, что выделение каких-то самостоятельных и расчлененных восприятий является продуктом гораздо более позднего развития (К. Коффка). Еще более поздно возникает в развитии возможность выделять некоторые компоненты целостного восприятия в виде ощущений. Первоначальные

восприятия ребенка представляют нерасчлененное впечатление от ситуации в целом, где не только не расчленены отдельные объективные моменты ситуации, но не дифференцированы еще элементы восприятия и чувства. Замечателен сам факт, что новорожденный задолго до того, как обнаруживает способность реагировать на отдельно воспринимаемые, расчлененные элементы ситуации, начинает реагировать на сложные комплексные целые, окрашенные эмоционально. Например, лицо матери, его выразительные движения вызывают у ребенка реакцию задолго до того, как ребенок способен к раздельному восприятию формы, цвета или величины. В первоначальном восприятии новорожденного все внешние впечатления выступают в нераздельном единстве с окрашивающим их аффектом или чувственным тоном восприятия. Ребенок раньше воспринимает приветливое или угрожающее, т. е. вообще выразительное, чем объективные элементы внешней действительности как таковые.

Основной закон восприятия новорожденного может быть сформулирован в следующем виде: первоначально аморфное восприятие ситуации в целом составляет фон, на основе которого выделяется для ребенка более или менее отграниченное и структурное явление, которое воспринимается как особое качество на этом фоне. Закон структурности или выделения фигуры и фона является, по-видимому, самой примитивной особенностью психической жизни, образующей исходный пункт дальнейшего развития сознания.

Таким образом, мы можем составить себе первоначальное и общее представление о психической жизни новорожденного. Нам остается указать на то, к каким последствиям приводит этот уровень психической жизни в социальном поведении ребенка. Новорожденный, как легко понять, не обнаруживает никаких специфических форм социального поведения. Как показывают исследования Ш. Бюлер и Г. Гетцер, первое общение ребенка с человеком лежит за пределами периода новорожденности. Для настоящего общения совершенно необходимы психические процессы, благодаря которым ребенок «сознает», что кто-то с ним возится, благодаря которым ребенок реагирует на человека иначе, чем на все окружающее. О социальных впечатлениях и реакциях можно с некоторой уверенностью впервые говорить применительно к периоду между 2-м и 3-м мес, т. е. за пределами периода новорожденности. В этот же период социальность ребенка характеризуется полной пассивностью. Как и в его поведении, так и в его сознании нельзя еще отметить ничего, что говорило бы о социальном переживании как таковом. Это и позволяет нам вычленить период новорожденности, давно и единодушно выделяемый всеми биологами, в особый возрастной этап социального развития ребенка.

Психическая жизнь новорожденного носит все типические черты новообразований критических возрастов. Как мы указывали, новообразования этого типа никогда не приводят к зрелым

образованиям, но представляют собой образования переходные, преходящие, исчезающие в последующий стабильный возраст. Каково же новообразование периода новорожденности? Это своеобразная психическая жизнь, связанная преимущественно с подкорковыми отделами мозга. Она не сохраняется как таковая в качестве прочного приобретения ребенка на последующие годы. Она расцветает и отцветает в узких временны́х пределах, охватывающих новорожденность. Она, однако, не исчезает бесследно, как мимолетный эпизод детского развития. В дальнейшем ходе развития она утрачивает только самостоятельное существование и входит в качестве составной части, подчиненной инстанции в нервные и психические образования более высокого порядка.

Вопрос о границах новорожденности до сих пор в высшей степени спорный: одни авторы считают период новорожденности равным 1 мес (К. Лешли, Троицкий, Гутинель), другие, как К. Фирордт, ограничивают его всего неделей. За момент окончания этого периода принимают часто зарубцевание пупочной раны, отпадение пуповины или аблитерацию баталова протока и пупочной вены. Финкельштейн и Рейс верхней границей этого периода считают момент, когда ребенок восстанавливает первоначальный вес после физиологической убыли (10—21-й день). П. П. Блонский предлагает считать конечным сроком новорожденности седьмой постнатальный день, когда физиологическая убыль веса прекращается и сменяется повышением веса. Нельзя, однако, не согласиться с М. С. Масловым, что вряд ли целесообразно такие ничем не отражающиеся на общем состоянии ребенка процессы, как отпадение пуповины, аблитерация баталова протока, считать гранью периода новорожденности. М. С. Маслов полагает, что если мы хотим выделить этот период, то мы должны взять совокупность признаков и особенностей анатомо-физиологических, а также всего обмена веществ. Установлено, что в этот период ребенок отличается своеобразным обменом веществ, своеобразным состоянием крови, связанным с особенностью иммунитета и анафилаксии. Все это, вместе взятое, говорит за то, что период новорожденности выходит далеко за пределы отпадения пуповины, длится во всяком случае не меньше 3 нед и незаметно, без резкой грани ко 2-му мес переходит в грудной период.

Как мы видим, есть все основания считать, что период новорожденности характеризуется своеобразной общей биологической картиной, что новорожденный живет совершенно особенной жизнью. Но по соображениям, которые мы обсудили подробно в предшествующей главе, критерием для отграничения какого-либо возраста может служить только основное и центральное новообразование, характеризующее известную ступень в социальном развитии личности ребенка. Поэтому, нам думается, при определении границ новорожденности следует воспользоваться теми данными, которые характеризуют психическое и социальное состояние новорожденного. Ближе всего с этим критерием совпа-

дают данные относительно высшей нервной деятельности ребенка, наиболее непосредственно связанной с его психической и социальной жизнью. С этой точки зрения исследования М. Денисовой и Н. Фигурина показывают, что к концу 1-го или началу 2-го мес наступает поворотный пункт в развитии ребенка.

Симптомом нового периода авторы считают появление улыбки на разговор, т. е. первую специфическую реакцию ребенка на человеческий голос. Исследования Ш. Бюлер и Г. Гетцер показали также, что первые социальные реакции ребенка, свидетельствующие об общем изменении его психической жизни, наблюдаются на границе 1-го и 2-го мес жизни. Уже в конце 1-го мес, указывают они, крик одного ребенка вызывает ответный крик у другого. Между 1-м и 2-м мес ребенок реагирует улыбкой на звук человеческого голоса. Все это заставляет предполагать, что именно здесь лежит верхняя граница периода новорожденности, переходя которую ребенок вступает в новый возрастной этап развития.

3. Социальная ситуация развития в младенческом возрасте

С первого взгляда легко может показаться, что младенец совершенно или почти асоциальное существо. Он лишен еще основного средства социального общения — человеческой речи. Его жизнедеятельность исчерпывается в значительной степени удовлетворением простейших жизненных потребностей. Он в гораздо большей степени является объектом, чем субъектом, т. е. активным участником социальных отношений. Отсюда легко возникает впечатление, что младенчество представляет собой период асоциального развития ребенка, что младенец есть чисто биологическое существо, лишенное еще специфических человеческих свойств, и в первую очередь самого основного из них — социальности. Именно это мнение лежит в основе ряда ошибочных теорий младенческого возраста, к рассмотрению которых мы обратимся ниже.

На самом деле и это впечатление, и основанное на нем мнение об асоциальности младенца являются глубоким заблуждением. Внимательное исследование показывает, что мы встречаемся в младенческом возрасте с совершенно специфической, глубоко своеобразной социальностью ребенка, которая вытекает из единственной и неповторимой социальной ситуации развития, своеобразие которой определяется двумя основными моментами. Первый из них заключается в бросающейся с первого взгляда совокупности особенностей младенца, которая характеризуется обычно как его полная биологическая беспомощность. Младенец не в состоянии сам удовлетворить ни одной жизненной потребности. Самые элементарные и основные жизненные потребности младенца могут быть удовлетворены не иначе как с помощью

взрослых, ухаживающих за ним. Питание и перемещение младенца, даже переворачивание его с боку на бок осуществляются не иначе, как в сотрудничестве со взрослыми. Путь через других, через взрослых—основной путь деятельности ребенка в этом возрасте. Решительно все в поведении младенца вплетено и воткано в социальное. Такова объективная ситуация его развития. Нам остается только вскрыть, что соответствует этой объективной ситуации в сознании самого субъекта развития,т. е. младенца.

Что бы ни происходило с младенцем, он всегда находит себя в ситуации, связанной с ухаживающими за ним взрослыми. Благодаря этому возникает совершенно своеобразная форма социальных отношений между ребенком и окружающими его взрослыми людьми. Именно благодаря незрелости биологических функций все то, что впоследствии будет относиться к сфере индивидуальных приспособлений ребенка и выполняться им самостоятельно, сейчас может быть выполнено не иначе, как через других, не иначе, как в ситуации сотрудничества. Таким образом, первый контакт ребенка с действительностью (даже при выполнении самых элементарных биологических функций) оказывается целиком и полностью социально опосредованным.

Предметы появляются и исчезают из поля зрения ребенка всегда благодаря участию взрослых. Ребенок передвигается в пространстве всегда на чужих руках. Изменение его положения, даже простое переворачивание, снова оказывается вплетенным в социальную ситуацию. Устранение мешающих ребенку раздражений, удовлетворение его основных потребностей всегда совершается (тем же путем) через других. Благодаря всему этому и возникает такая единственная и неповторимая зависимость ребенка от взрослых, которая пропитывает и пронизывает собой, как уже сказано, самые, казалось бы, индивидуальные биологические нужды и потребности младенца. Зависимость младенца от взрослых создает совершенно своеобразный характер отношения ребенка к действительности (и к самому себе): эти отношения всегда оказываются опосредованными другими, всегда преломляются через призму отношений с другим человеком.

Таким образом, отношение ребенка к действительности с самого начала социальное отношение. В этом смысле младенца можно назвать максимально социальным существом. Всякое, даже наипростейшее, отношение ребенка к внешнему миру оказывается всегда отношением, преломленным через отношение к другому человеку. Вся жизнь младенца организована таким образом, что во всякой ситуации зримо или незримо присутствует другой человек. Это можно выразить по-другому, сказав, что всякое отношение ребенка к вещам есть отношение, осуществляемое с помощью или через другого человека.

Вторая особенность, характеризующая социальную ситуацию развития в младенческом возрасте, та, что при максимальной зависимости от взрослых, при полной вплетенности и вотканности всего поведения младенца в социальное, ребенок лишен еще

основных средств социального общения в виде человеческой речи. Именно эта вторая черта в соединении с первой и придает своеобразие социальной ситуации, в которой мы находим младенца. Всей организацией жизни он принужден к максимальному общению со взрослыми. Но это общение есть общение бессловесное, часто безмолвное, общение совершенно своеобразного рода.

В противоречии между максимальной социальностью младенца (ситуации, в которой находится младенец) и минимальными возможностями общения и заложена основа всего развития ребенка в младенческом возрасте.

4. Генезис основного новообразования младенческого возраста

Прежде чем перейти к аналитическому рассмотрению сложного состава процессов развития в младенческом возрасте, мы хотим предпослать ему общую и суммарную характеристику динамики этого возраста.

Начало младенческого возраста совпадает с окончанием кризиса новорожденности. Поворотный пункт находится между 2 и 3-м мес жизни ребенка. В это время мы можем наблюдать во всех областях новые проявления. Закончилось самое сильное падение кривой суточного количества сна, остался позади максимум суточного количества негативных реакций, прием пищи теперь проходит не с такой жадностью, так что ребенок на секунду прерывает еду, открывая при этом глаза. Имеются все условия для деятельности, выходящей за пределы сна, питания и крика. Уменьшилась частота реакций на отдельные раздражители в сравнении с таковой у новорожденного. Гораздо реже наблюдаются внутренние помехи для сна и вздрагивание при воздействии внешних раздражителей. Зато более разнообразной и длительной становится деятельность ребенка.

Как новые формы поведения в это время прибавляются игровое экспериментирование, лепет, первая активная деятельность органов чувств, первая активная реакция на положение, первая координация двух одновременно действующих органов, первые социальные реакции — выразительное движение, связанное с функциональным удовольствием и удивлением.

Все указывает на то, что пассивность, с которой новорожденный относился к миру, уступила место реципирующему интересу. Последний становится наиболее очевидным в новых проявлениях воспринимающей деятельности в состоянии бодрствования. Как мы уже сказали, вместо пассивности, из которой ребенок выходил только при воздействии сильных чувственных раздражителей, теперь появилась склонность отдаваться воздействию раздражителей. Здесь впервые сказывается внимание к чувственным раздражениям, к собственным движениям, собственным звукам, звуку вообще, внимание к другому человеку. Интерес ко всему этому

лишь теперь делает возможным дальнейшее развитие каждой отдельной области (Ш. Бюлер, Б. Тудер-Гарт, Г. Гетцер, 1931, с. 219).

А. Валлон[3] также отмечает, что вместе со 2-м мес открывается новый период в развитии ребенка, в котором моторика чисто аффективного типа постепенно уступает место активности, приближающейся по характеру к сенсомоторной. В то же самое время, как устанавливаются сенсорные синергии (исчезновение стробизма), лицо принимает выражение внимательности и готовности к восприятию внешних впечатлений. Ребенка начинают поглощать зрительные впечатления, вскоре он начинает слушать, правда вначале только звуки, издаваемые им самим. Он тянется к предметам, касается их руками, губами и языком, обнаруживая действительную активность. В эту пору развиваются задатки ручной активности, имеющей такое большое значение для всего психического развития. Все эти реакции правильно ориентированы, направлены на приспособление, они становятся позитивными и не опускаются более до негативной или органической формы, господствовавшей на предшествующей стадии, если только раздражение не слишком сильно.

Таким образом, к началу этого периода у ребенка возникает определенный интерес к внешнему миру и возможность выйти в своей активности за пределы непосредственных влечений и инстинктивных тенденций. Для ребенка как бы возникает внешний мир. Этим новым отношением к действительности и знаменуется наступление младенческого периода, вернее—его первой стадии.

Вторая стадия младенческого возраста знаменуется тоже резкими изменениями в отношении ребенка к внешнему миру. Повортный пункт такой же значительности мы наблюдаем между 5-м и 6-м мес. С этого времени сон и бодрствование занимают в течение дня одинаковое время. Между 4-м и 5-м мес суточное количество нейтральных реакций неимоверно увеличивается, так же как продолжительность положительных выразительных движений в течение дня. Колебания в перевесе единичных реакций и импульсивных движений, с одной стороны, и длительных процессов поведения—с другой, тянутся до 5 мес. Из новых форм поведения к этому времени, между прочим, наблюдаются первые уверенные оборонительные движения, уверенное хватание, первые оживленные порывы радости, крик из-за неудавшегося намеренного движения, возможно также, что и первое желание, экспериментальные поступки, социальные реакции на сверстников, поиски потерянных игрушек. Все эти формы поведения говорят об определенной активности, выходящей за пределы ответа на раздражение, об активных исканиях раздражителей, активных занятиях, что становится очевидным из одновременного прироста суточного количества спонтанных реакций. Как кажется, эти факты больше нельзя объяснять только реципирующим интересом. Мы должны предположить, что его место занял активный интерес к окружающему.

Мы могли бы добавить к суммарной характеристике второй стадии младенческого возраста существеннейшую черту. Она заключается в появлении подражания. В первой стадии младенчества ранних форм подражания движениям, голосовым реакциям и т. д., как это утверждают некоторые авторы, не имеется. Отмеченное психологами раннее подражание движениям (раскрытие рта — В. Прейер) или звукам (В. Штерн) в первые месяцы является только кажущимся подражанием. До 5 мес и даже еще значительно долее какого-либо подражания нам получить не удалось. Очевидно, подражание возможно лишь на почве сочетательных рефлексов.

Исходя из сказанного выше относительно периодов, мы можем первый год жизни разграничить на период пассивности, период рецептивного интереса и период активного интереса, которые представляют постепенный переход к активности. Знаменательным поворотным пунктом является 10-й мес, когда по исчезновении бесцельных движений наблюдаются зачатки дальнейшего развития более сложных форм поведения: первое применение орудия и употребление слов, выражающих желание. Этим ребенок начинает новый период, который заканчивается уже за пределами первого года жизни. Этот период и есть кризис одного года, который служит соединительным звеном между младенчеством и ранним детством.

Приведенная суммарная характеристика основных стадий и пограничных периодов младенческого возраста не преследует никакой другой цели, кроме выработки самого общего представления о внешней картине развития на начальном этапе. Для того чтобы изучить основные закономерности развития в младенческом возрасте, нам необходимо расчленить непростой по своему составу процесс развития, аналитически рассмотреть его важнейшие стороны, связанные сложной внутренней зависимостью друг с другом, и таким образом выяснить путь, приводящий к возникновению основного новообразования данного возраста. Мы должны начать с наиболее первичного, наиболее независимого процесса — роста и развития важнейших органических систем, являющихся наиболее непосредственным продолжением эмбрионального периода развития и служащих предпосылкой по отношению к другим, более высоко расположенным сторонам развития личности ребенка.

К моменту рождения мозг младенца уже сформирован в основных частях (форма, расположение отдельных частей, их взаимная связь). Однако головной мозг характеризуется еще к этому моменту глубокой незрелостью как в структурном, так и в функциональном отношении. Эта его незрелость настолько бросается в глаза, что дала повод утверждать, будто младенец, по определению Р. Вирхова, есть чисто спинномозговое существо, в поведении которого головной мозг не принимает никакого участия. Эта теория оказалась несостоятельной в свете дальнейших исследований, основные результаты которых мы сейчас изложим.

Первое и самое грубое выражение незрелости головного мозга мы видим в факте чрезвычайно быстрого роста мозговой субстанции у ребенка. По данным О. Пфистера, к 4—5-му мес вес мозга удваивается. Дальнейшее увеличение идет уже не так быстро. Согласно данным Л. Л. Вольпина, мозг удваивает вес к 8 мес, к концу года он увеличивается в $2^1/_2$ раза. Далее нарастание идет медленнее, так что к 3 годам вес мозга утраивается по сравнению с весом мозга новорожденного. Это указывает на то, что наиболее усиленный рост мозга происходит в первый год жизни, в продолжение которого увеличение мозговой субстанции равно нарастанию веса за все последующие годы, взятые вместе.

Однако сам по себе суммарный вес мозга еще мало говорит о внутреннем развитии центральной нервной системы. Для выяснения этого вопроса необходимо обратиться к рассмотрению развития важнейших отделов и систем головного мозга. Самая замечательная особенность функций центральной нервной системы в младенческом возрасте та, что в моторике ребенка в первые месяцы жизни преобладают примитивные двигательные реакции, которые у взрослых затормаживаются и выявляются лишь при патологических условиях. К концу первого года еще имеют значение механизмы, свойственные четвероногим. В дальнейшем развивающиеся высшие центры тормозят атавистические движения, но при болезненных условиях они могут растормаживаться и выявляться даже в более позднем возрасте. Таким образом, моторика новорожденного и младенца отличается тремя совершенно исключительными особенностями: 1) младенцу свойственны движения, вовсе исчезающие впоследствии в ходе развития; 2) эти движения носят архаический, атавистический, древний, в филогенетическом смысле этого слова, характер и могут быть поставлены в сравнение с древними филогенетическими стадиями развития центральной нервной системы. Так, указывается, что в развитии мозга ребенка наблюдаются как бы переходные стадии филогенеза: от рыб, у которых отсутствует стриатум (полосатое тело) и функционирует только паллидум (бледное тело), к амфибиям, у которых первый достигает уже значительной стадии развития (Маслов); 3) наконец, эти исчезающие в ходе развития специфические черты младенческой моторики обнаруживают аналогию не только с древними филогенетическими функциями, но и с патологическими моторными проявлениями, наблюдающимися в более зрелом возрасте при органических и функциональных поражениях центральной нервной системы. Все описания младенческой моторики полны такими аналогиями между моторикой младенца и патологической моторикой при атетозе, хорее и других нервных заболеваниях.

Названные три особенности могут быть разъяснены только в свете основных законов истории развития и построения нервной системы. Три этих закона имеют первостепенное значение для интересующей нас проблемы. Приведем их в формулировке Э. Кречмера.

1. Сохранение низших центров в виде отдельных ступеней. Низшие, более старые в истории развития центры и дуги, действуя, не просто отходят в сторону с постепенным образованием высших центров, но работают дальше в союзе как подчиненные инстанции, под управлением высших, в истории развития более молодых центров, так что при неповрежденной нервной системе их обычно нельзя определить отдельно.

2. Переход функций вверх. Однако подчиненные центры не удерживают своего первоначального в истории развития типа функционирования, но отдают существенную часть прежних функций вверх, новым строящимся над ними центрам (Фестер, М. Минковский и др.). Так, спинальная лягушка, которая оперативно лишена головномозговых функций и осталась исключительно со спинномозговыми центрами, может выполнять очень сложные и относительно целесообразные действия, например рефлекс потирания, так что некоторые прямо говорили о спинномозговой душе. Такие развитые функции у человека присущи исключительно головному мозгу, специально—коре большого мозга и по перерыву соединения не могут больше осуществляться спинным мозгом, который у человека, как изолированное действенное тело, функционирует только очень примитивно и фрагментарно.

3. Эмансипация низших центров. Если высший центр функционально слаб или отделен от подчиненных центров вследствие шока, заболевания или повреждения, то общая функция нервного аппарата не просто прекращается, но переходит к подчиненной инстанции, которая становится самостоятельной и показывает нам еще оставшиеся элементы своего древнего типа функционирования. Мы еще видим, как сказано, даже на отделенном спинном мозгу человека такие тонически-клонические рефлекторные явления примитивного рода. И те же самые закономерности повторяются потом до высших, ныне еще не могущих быть анатомически дифференцированными, кортикальных и субкортикальных дуг действия. Это мы видим прежде всего в истерии и кататонии, когда при нарушении высших психических функций целевой воли часто появляются низшие, с точки зрения истории развития, психомоторные способы функционирования, принимающие на себя руководство поведением, способы, которые мы позднее рассмотрим как гипобулические механизмы, как нижний слой высших волевых процессов. Этот общий нейробиологический закон может быть сформулирован следующим образом: если внутри психомоторной сферы действие высшей инстанции становится слабым функционально, то самостоятельной становится ближайшая низшая инстанция с собственными примитивными законами.

К этим трем основным законам следует добавить еще общий закон, сформулированный впервые Л. Эдингером, который в процессе изучения животных нашел, что в принципе весь механизм, начиная с конца спинного мозга (к нему относится также и первичный мозг) и кончая нервами обоняния, у всех высших и

низших позвоночных устроен одинаково, что, следовательно, говорим ли мы о человеке или о рыбе, основа всех простейших функций совершенно одинакова для всего ряда.

Изложенные нами закономерности, проявляющиеся в истории построения нервной системы в онто- и филогенезе, позволяют объяснить отмеченные основные особенности мозговых функций в младенческом возрасте.

Если отказаться от взгляда, согласно которому младенец есть исключительно спинномозговое существо, то все же нельзя не признать, что кора головного мозга является в этом возрасте наиболее незрелым отделом нервной системы. Это обнаруживается как в отсутствии на всем протяжении периода высших психических функций, несомненно непосредственно связанных с деятельностью коры, так и в отсутствии тех специфических моторных актов, которые свойственны зрелым и развитым корковым функциям. Исследование показывает, что младенец является существом, поведение которого обусловлено преимущественно древними подкорковыми центрами головного мозга, существом межуточного мозга.

То обстоятельство, что низшие, наиболее древние отделы мозга созревают раньше других и в большей степени бывают уже зрелыми к моменту рождения, чрезвычайно понятно и необходимо с точки зрения развития, так как именно в этих областях сосредоточены аппараты, играющие руководящую роль во всей экономике органической жизни, во всех основных жизненных направлениях. Здесь сосредоточены центры инстинктивной и эмоциональной жизни, которые связаны, с одной стороны, с вегетативной нервной системой, заведующей основными жизненными функциями организма, а с другой — с корой головного мозга — этим высшим органом человеческой мысли, воли, сознания. Однако для рассматриваемого возраста характерно то обстоятельство, что благодаря незрелости коры и связей между подкорковыми и корковыми центрами эти аппараты растительной и примитивно животной жизни действуют еще относительно самостоятельно, не подчиняясь регуляции, торможению и контролю со стороны высших корковых центров.

Вот почему деятельность этих аппаратов напоминает, с одной стороны, моторику более низших позвоночных животных, у которых эти рассматриваемые аппараты являются высшими центрами, не имеющими над собой иерархически главенствующих центров, а с другой — обнаруживают сходство с патологической моторикой, возникающей благодаря эмансипации низших центров. Эмансипация низших центров, проявляющаяся в их деятельности по автономным, архаическим, собственным примитивным законам, нормальна для младенческого возраста и вызвана незрелостью высших центров. Отсюда становятся понятными как атавистический характер младенческой моторики, так и ее удивительное сходство с патологическими моторными проявлениями более поздних возрастов. Ключ к тому и другому заложен в незрелости

высших центров и вытекающей отсюда самостоятельности низших отделов нервной системы. Совершенно естественно, что при функциональной незрелости коры должна возникать моторика, сходная, во-первых, с моторикой животных, вовсе лишенных нового мозга, и, во-вторых, с патологической моторикой, возникающей вследствие поражения высших центров и эмансипации низших дуг действия.

В этом же находит свое объяснение и третья особенность младенческой моторики: в ходе дальнейшего развития движения, свойственные указанному возрасту, как бы совершенно исчезают из инвентаря двигательных актов, присущих более зрелым возрастам. На самом деле движения младенца не исчезают с ходом развития, но, согласно первому приведенному нами закону, ведающие ими центры продолжают работать в союзе с высшими нервными образованиями, входя в их состав в качестве подчиненных инстанций и передавая часть своих функций вверх, более молодым и новым центрам.

Как уже сказано, нервная система проделывает чрезвычайно энергичное развитие в течение первого года жизни. Это выражается не только в быстром нарастании веса мозга, но и в ряде качественных изменений, характеризующих динамику построения нервной системы в младенческом возрасте. Исследования показали, что на первом году жизни можно различить три сменяющие друг друга эпохи в построении нервных центров и их функций.

Первая из них характеризуется незрелостью коры и стриатума и преобладающим значением паллидума, который является в эту эпоху высшим из самостоятельно функционирующих мозговых центров. Он определяет все своеобразие моторики новорожденного. В начальный период развития ребенок является существом паллидарным. Что двигательные акты новорожденного регулируются таламопаллидарной системой, за это говорят атетозоподобные, медленные, червеобразные движения новорожденного, их массовый характер и физиологическая ригидность мускулатуры. Моторика новорожденного чрезвычайно напоминает то, что известно из неврологической клиники о моторике людей с поражением стриатума. Этот центр не покрыт еще у новорожденного миелиновой оболочкой. Он ведает актами сидения, стояния и ходьбы. Но важнейшее его значение в том, что он является высшим центром по отношению к бледному телу (паллидуму), принимает на себя часть его функций и оказывает на паллидарные функции регулирующее и тормозящее влияние.

Вот почему недоразвитие полосатого тела объясняет самостоятельность и расторможение функций паллидума. Такое же расторможение паллидарных функций наступает у взрослого человека при повреждении стриатума, когда более низший центр эмансипируется и начинает действовать по самостоятельным законам. Отсюда атетозоподобный характер моторики новорожденного. В филогенетическом ряду эта моторика напоминает ближе моторику рыбы, у которой отсутствует полосатое тело, а

бледное тело служит высшим нервным центром. Зрительный бугор, непосредственно связанный с деятельностью бледного тела, является органом, в котором собираются все возбуждения, притекающие к коре головного мозга от внешних и внутренних раздражений, где они и окрашиваются в аффективный тон. В зрительном бугре заложены аппараты, заведующие жестами тела и мимикой, как и всеми вообще выразительными движениями. Так как наряду со зрительным бугром бледное тело связано с самого начала с нижележащими спинномозговыми центрами, то реакции новорожденного более точно характеризуют его как оптопаллидоспинальное существо. Эти реакции выражаются безусловными рефлексами и недифференцированными массовыми движениями: первые относятся к спинальной деятельности новорожденного, вторые являются паллидарной функцией. Стриатум, как мы уже говорили, орган сидения, стояния и ходьбы. На основании этого паллидарное детство можно охарактеризовать как неходящее, несидящее, т. е. как лежащее детство, подвижность которого имеет автоматически-массовый характер, филогенетически интерпретируемый Ферстером как механизм лазанья.

Вторая эпоха в развитии нервной системы в младенческом возрасте — созревание стриарного тела. В связи с этим появляются примитивные механизмы установок и синергий, необходимые для сидения, стояния и хватания. Эту эпоху принято обозначать как стриапаллидарную. Паллидарная система есть низший рефлекторный центр, стриарная же система — высший рефлекторный центр с рецептивно-координационными функциями. Стриарная система не имеет непосредственной связи с периферией. Зона влияния стриарной системы распространяется исключительно на паллидум, и она не имеет прямой ассоциативной связи с корой, что делает ее самостоятельной, если не считать, что возбуждения, исходящие из таламуса, направляются также в полосатое тело. Главнейшее назначение полосатого тела — выполнение статически одновременных функций головного мозга, регуляция мышечного тонуса, торможение и регуляция функций бледного тела, регуляция своевременности торможения и растормаживания всего комплекса агонистов и антагонистов, от синергии которых и зависит правильность всех движений. Эта же система имеет отношение к первичным автоматизмам, таким, как мимика, жестикуляция, выразительные движения и т. д.

Переход к третьей эпохе знаменуется прежде всего созреванием коры головного мозга и соучастием ее функций в регуляции поведения и моторики. Последнее обстоятельство находит выражение в двух фактах капитальной важности: 1) в развитии высшей нервной деятельности, т. е. сложных систем условных рефлексов, и 2) в интеллектуализации и постепенно приобретаемом целесообразном характере движений. У новорожденного миелинизированы только так называемые первичные области мозговой коры, которые связаны с органами восприятия и сами являются по своему назначению рецепторными сферами. Развитие коры, по

данным П. Флексига, заключается в том, что эти первичные области постепенно связываются с промежуточными и конечными областями, которые покрываются миелиновой оболочкой лишь на протяжении первого полугодия.

Надежнейшим показателем развития коры является развитие условнорефлекторной деятельности. Основные закономерности ее развития в младенческом возрасте заключаются в следующем: 1) у новорожденного ребенка условных рефлексов нет; у него наблюдаются прирожденные реакции доминантного типа; 2) развитие условных рефлексов происходит не хаотически, беспорядочно и случайно, а подчинено процессу возникновения доминантных реакций. Имеется определенная зависимость образования условного рефлекса от развития доминантных процессов в центральной нервной системе. Только с той воспринимающей поверхности можно образовать условный рефлекс, при воздействии на которую в центральной нервной системе возникают функциональные взаимодействия доминантного характера; 3) время и порядок образования генетически наиболее ранних условных рефлексов соответствует времени и порядку возникновения доминант: так как у новорожденного существует только пищевая доминанта и доминанта положения, то его первые условные рефлексы могут быть образованы лишь в сфере этих реакций; 4) значительно позже возникают у ребенка зрительные и слуховые доминанты, а следовательно, и возможность условных рефлексов, связанных с этими областями; 5) так как доминантные реакции связаны с инстинктивной, локализованной в подкорковой области деятельностью, то образование первичных условных рефлексов не ограничивается корковыми процессами, но указывает на решающую роль подкорковых центров в их образовании, а следовательно, и на зависимость этого процесса от инстинктивной деятельности.

Интеллектуализация движений и приобретение ими целесообразного характера выступают в развитии младенца значительно позже, чем образование первичных условных рефлексов. Эта интеллектуализация проявляется в манипулировании ребенка с предметами и в первичных актах его инстументального мышления, т. е. простейшего применения орудий. Самые первичные проявления этой деятельности наблюдаются в начале второго полугодия. Образование условных рефлексов начинает выходить из сферы непосредственного влияния подкорковых доминант в этот же период. Таким образом, первичные условные рефлексы, наблюдающиеся со 2-го мес жизни, хотя и указывают, по-видимому, на роль и участие коры, но еще не являются ни процессами накопления систематического личного опыта, ни свидетельством сколько-нибудь существенного участия корковых функций в поведении младенца.

Рассмотрение трех эпох наглядно подтверждает приведенные выше основные законы построения центральной нервной системы. Паллидарная моторика не исчезает вместе с созреванием полосатого тела, а включается в его функции в качестве подчиненной

инстанции. Так точно и движения, свойственные эпохе господства полосатого тела, входят важнейшей составной частью в деятельность более высоких психомоторных механизмов. Подтверждение этому мы находим в судьбе ряда рефлексов, которые наблюдаются в зрелом возрасте только при поражениях мозга. Такие рефлексы, как рефлекс Бабинского и другие, патологичны для взрослого человека, в то же время они совершенно нормальное физиологическое явление в младенческом возрасте. С развитием ребенка они не могут быть более вызваны в самостоятельном виде, так как включаются в качестве подчиненных инстанций в деятельность высших центров и выступают самостоятельно только в случае патологических заболеваний мозга (на основании закона эмансипации низших центров).

Теперь мы можем перейти к рассмотрению тех последствий, которые проистекают из обрисованной выше картины органического и нервного развития в младенческом возрасте. Эти последствия обнаруживаются легче всего в области сенсорных и моторных функций ребенка, характеризующих в основном его восприятия и поведение, т. е. две основные стороны отношения к внешнему миру.

Первое, что показывает нам исследование сенсорных и моторных функций у новорожденного и у младенца,—изначальная неразрывная связанность восприятия и поведения. Связь между сенсорными и моторными функциями принадлежит к числу фундаментальных свойств деятельности психического и нервного аппарата. Прежде представляли себе, что сенсорные и моторные функции первоначально разобщены и изолированы друг от друга и лишь в ходе развития устанавливается ассоциативная связь между сенсорными и моторными процессами. На самом деле относительная самостоятельность тех и других возникает только в длительном процессе развития и характеризует уже высокий уровень, достигнутый ребенком. Исходный же момент развития характеризуется как раз нераздельной связанностью тех и других процессов, образующих подлинное единство.

Таким образом, проблема отношения восприятий и действия ставится в современной психологии совершенно обратно тому, как она ставилась прежде. Прежде проблемой было, как возможно объяснить объединение восприятий и действия. Сейчас проблема заключается в том, чтобы объяснить, как изначально единые сенсомоторные процессы в ходе развития приобретают относительную независимость друг от друга и возможность новых, высших, более подвижных и сложных соединений.

Первый ответ на этот вопрос дает изучение простого рефлекторного движения. Всякий врожденный рефлекс представляет собой такое сенсомоторное единство, в котором восприятие раздражения и ответное движение представляют единый динамический процесс; его двигательная часть является просто динамическим продолжением воспринимающей части.

Из фактов образования условных рефлексов известно, что

рефлекторные дуги подвижны: воспринимающий отрезок одной дуги может быть связан в единый аппарат с двигательной частью другой, отсюда становится понятным и то, что возможно подвижное, свободное и в высшей степени многообразное соединение любых восприятий с любыми движениями. Поэтому и возникло стремление многих исследователей объяснить с помощью механизма условных рефлексов все развитие сенсомоторных процессов. Но такая попытка оказалась несостоятельной из-за двух обстоятельств: 1) с этой точки зрения можно объяснить только первую часть вопроса, именно единство сенсомоторных процессов, но зато никак нельзя объяснить вторую часть вопроса, именно то, каким образом возникает относительная независимость и самостоятельность тех и других процессов, которые выступают уже очень отчетливо во втором полугодии жизни; 2) это объяснение могло быть достаточным только в том случае, если бы все поведение младенца действительно исчерпывалось рефлексами; на самом же деле отдельные рефлекторные движения составляют лишь незначительную и более или менее случайную часть в системе поведения новорожденного и младенца. Очевидно, приведенное объяснение не исчерпывает проблемы в целом, а охватывает лишь ту специфическую часть сенсомоторных процессов, которая относится к группе безусловных и условных рефлексов.

Для истинного объяснения связи сенсорных и моторных процессов на первом году жизни необходимо принять во внимание два других обстоятельства: 1) целостный, структурный характер, изначально отличающий те и другие процессы, 2) более сложный характер центральной связи между ними, нежели та, которая имеет место в простой рефлекторной дуге.

Обратимся к первому обстоятельству. До сих пор приходится иногда сталкиваться с мнением, согласно которому движения младенца представляют собой совокупность разрозненных, изолированных единичных рефлексов, которые лишь медленно и постепенно объединяются в связные целостные динамические процессы. Нет ничего более неверного, чем это представление. Путь развития моторики идет не от сложения отдельных частичных движений в целостные двигательные акты, не от части к целому, а от массовых, групповых, охватывающих все тело целостных движений к дифференциации и обособлению отдельных двигательных актов, объединяющихся затем в новые единства более высокого порядка, от целого к частям. Таковы во всяком случае преобладающие у младенца инстинктивные движения. Поэтому проблема генетического отношения инстинктов и рефлексов представляется проблемой первостепенной важности для всего учения о младенческом возрасте.

Существуют два противоположных решения этой проблемы. Согласно одному из них, рефлекс есть первичное явление, а инстинкт — не что иное, как простая, механически объединенная цепь рефлекторных действий, в которой заключительный момент одного рефлекса служит одновременно раздражителем, или на-

чальным моментом, следующего. Согласно другому воззрению, генетически первичным является инстинкт, а рефлекс представляет собой более позднее филогенетическое образование, возникшее путем дифференциации инстинктивных движений и выделения из них отдельных составных частей.

Все факты, известные из исследования инстинктивной деятельности животных и младенца, заставляют признать правильность второй теории и отвергнуть первую, как не соответствующую действительности. Поясним это на двух примерах. Возьмем питание ребенка материнским молоком как типический образец инстинктивной деятельности. Согласно первой теории, в первоначальном раздражении (голод или ощущение материнской груди) заложен импульс только к начальному рефлексу—к движениям поиска соска. Возникающее в результате этих движений ощущение прикосновения соска к губам вызывает рефлекс обхватывания соска губами, что в качестве нового раздражения приводит к сосательным движениям. Попадающее в рот ребенка с помощью сосательных движений молоко—новый раздражитель для глотательного рефлекса и т. д. Весь процесс питания представляется здесь простой механической цепью отдельных рефлекторных актов.

Подлинное изучение этого типического инстинкта показывает, что перед нами целостный процесс, имеющий определенный смысл и направление, целесообразно приводящий к удовлетворению возникшей потребности, а не механическое объединение отдельных рефлексов, из которых каждый, взятый сам по себе, не имеет никакого смысла и значения, а приобретает их только в составе целого. Инстинктивное действие представляется сложным, объективно целесообразным, направленным на удовлетворение биологической потребности, а потому объективно осмысленным целостным процессом, каждая часть которого, в том числе и входящие в его состав рефлекторные движения, обусловливается структурой целого. Процесс кормления никогда не происходит с механической, стереотипной, повторной последовательностью каждого отдельного движения. Отдельные элементы могут изменяться, весь же процесс в целом сохраняет осмысленную структуру. Наблюдая младенца, утоляющего голод, мы никогда не можем предсказать, что сейчас с механической необходимостью он воспроизведет то или иное движение, которое входит очередным звеном в рефлекторную цепь. Но в каждый момент процесса можно предсказать с уверенностью, что будет выполнено одно из возможных движений, которые должны осуществить функцию ближайшего этапа в развитии этого целостного процесса.

Таким образом, мы должны признать, что инстинкты, а не рефлексы являются изначальной формой детской активности и что развитие моторики младенца больше всего характеризуется отсутствием отдельных, вычлененных, специализированных движений того или другого органа и наличием массовидных, захватывающих все тело массивных движений.

Такой же целостный характер носят восприятия новорожденного и младенца. Мы уже приводили положение К. Коффки, который характеризует восприятия новорожденного как целостное восприятие ситуации, где на аморфном фоне выступает недостаточно определенное и нерасчлененное качество. Все исследования согласно показывают, что начальным моментом в развитии восприятий является не хаос отдельных впечатлений, не механический агрегат впечатлений, не мозаика разнообразных ощущений, но целостные комплексные ситуации, структуры, ярко окрашенные аффектом. Таким образом, восприятия младенца, как и моторика, характеризуются изначальной целостностью. И путь их развития также лежит от восприятия целого к восприятию частей, от восприятия ситуации к восприятию отдельных моментов.

Этот структурный, целостный характер, отличающий одинаково сенсорный и моторный процессы, позволяет нам прийти к объяснению той связи, которая объединяет сенсорные и моторные процессы. Они связаны между собой структурно. Это надо понимать так, что восприятия и действие первоначально представляют собой единый, нерасчлененный структурный процесс, где действие является динамическим продолжением восприятия, с которым оно объединено в общую структуру. В восприятии и в действии обнаруживаются, как в двух несамостоятельных частях, законы общего построения единой структуры. Между ними имеется внутренняя, существенная, осмысленная структурная связь.

Вместе с этим мы приходим ко второму важнейшему моменту, связанному с разрешением данной проблемы. Мы выяснили, что как для сенсорного, так и для моторного процесса одинаково существенно возникновение структуры, единой для них обоих. Но образование структур есть функция центрального аппарата. Как показывает исследование, таким центральным процессом, связывающим сенсорные и моторные функции и приводящим к образованию единой центральной структуры, является в младенческом возрасте побуждение, потребность, или, шире говоря, аффект. Восприятие и действие связаны через аффект. Это объясняет нам самое существенное в проблеме единства сенсомоторных процессов и дает ключ к уразумению их развития.

Приведем два примера для иллюстрации этого положения.

Экспериментальные исследования, посвященные различению формы грудным ребенком, обнаружили чрезвычайно интересную закономерность, непосредственно относящуюся к интересующему нас вопросу[4]. Грудной ребенок научился распознавать различные формы — прямоугольник, треугольник, овал и форму скрипки, одинаковые в плоскостном отношении. Ребенку предъявляли четыре молочные бутылочки, различные по форме, но совершенно одинаковые в отношении остальных качеств. При этом только одна соска из четырех, надетых на бутылочки, была с дырочкой и тем самым давала ребенку возможность получить молоко. В

результате почти 2/3 из 29 исследованных детей в возрасте от 5 до 12 мес одинаково научились выбирать бутылку той формы, соска которой пропускала молоко. Исследователь Г. Фолькельт многократно убеждался в том, что дети безусловно уверенно выбирали свою бутылочку из двух или даже целой серии бутылочек. Особенно сильное впечатление производил ряд дополнительных критических опытов, при которых бутылочка определенной формы, воспринимавшаяся ребенком как своя, вообще не помещалась в поле его зрения. В этих случаях поведение грудного ребенка совершенно изменялось и производило впечатление поведения взрослого: ему, казалось, не хватало его бутылочки, он как будто искал ее (разочарованная заторможенность всех движений; взгляд блуждает; рука не порывается схватить).

Анализ этих опытов, по словам Фолькельта, показывает: успех метода покоится, очевидно, на том, что ребенок пьет как бы «треугольное» или «овальное» молоко. Иначе говоря, в процессе целостного переживания, связанного с питанием из бутылочки определенной формы, у грудного ребенка возникает чрезвычайно прочная связь между качеством привлекающего раздражителя и переживаемым наслаждением (т. е. самыми жизненно важными качествами, так как основным продуктом питания грудного ребенка является молоко), с одной стороны, и комплексными качествами, соответствующими определенной форме бутылочки,— с другой. Как то, так и другое образует еще очень нерасчлененное, диффузное чувство, несмотря на раздельность этих качеств с точки зрения взрослого.

Опыт удавался Фолькельту только в тех случаях, когда исследователь мог создать такого рода примитивное целое. Только тогда переживания, вызываемые опытом, бывали адекватны примитивному сознанию. Именно в том случае, когда в достаточной мере идут навстречу той склонности к целостному восприятию, которая характеризует примитивное живое существо, можно ожидать успехов в постановке опыта. Только таким путем и опыт Фолькельта, как бы создающий из молока и формы примитивное целое, приводит к несомненной направленности в сторону формы. То же самое можно выразить иначе, более точно: лишь подобное взаимное слияние обеих сторон одного и того же переживания, соответствующих в примитивном сознании схватыванию формы и принятию молока, делает возможным доказательство того, что грудной ребенок умеет различать форму, заключает Фолькельт.

Мы видим из этих опытов, что возникновение связи между восприятием определенной формы и действием определенного рода возможно только в том случае, если у ребенка эти процессы входят в одну и ту же единую, нерасчлененную структуру аффективно окрашенной потребности.

Другой пример относится к области уже упомянутых процессов образования условных рефлексов. Как мы видели, основная закономерность в развитии условных рефлексов в грудном возра-

сте заключается в том, что очередность и последовательность в их развитии подчинены порядку возникновения основных доминант. Причем в начальной стадии такими доминантами являются доминанты подкоркового, инстинктивного характера, определяющие ту сферу, в которой вообще возможна новая связь между сенсорными и моторными процессами. Следовательно, и образование условных рефлексов подтверждает то положение, что только наличие единой доминанты, которая есть не что иное, как физиологический субстрат аффекта, обеспечивает возможность возникновения новой условной связи между восприятием и действием.

Мы можем в результате нашего рассмотрения сформулировать в высшей степени важное и существенное положение о психической жизни младенца: она характеризуется полной недифференцированностью отдельных психических функций, исключительным господством примитивных целостных переживаний и в общем может быть определена как система инстинктивного сознания, развивающаяся под господствующим воздействием аффектов и влечений.

Последнее положение нуждается в существенной оговорке, так как оно часто приводило и приводит к совершенно неправильному толкованию всего хода психического развития ребенка. Правильно отмечая исключительное господство аффектов и влечений, связанных с преимущественно подкорковым механизмом сознания и поведения младенца, многие исследователи делают отсюда вывод о том, что аффекты характеризуют вообще только примитивную, низко стоящую на лестнице развития психику и что по мере развития ребенка роль аффективных тенденций отступает все дальше и дальше на задний план, вследствие чего степень аффективности поведения может быть сделана критерием примитивности или психической развитости ребенка. Это совершенно неверно. Для начальной и примитивной стадии характерно не само по себе огромное значение аффективных тенденций, которое сохраняется на всем протяжении развития ребенка, а два других момента: 1) господство аффектов, наиболее примитивных по природе, непосредственно связанных с инстинктивными побуждениями и влечениями, т. е. низших аффектов; 2) исключительное господство примитивных аффектов при неразвитости остального психического аппарата, связанного с сенсорными, интеллектуальными и моторными функциями.

Наличие аффективных побуждений — непременный спутник каждого нового этапа в развитии ребенка, от самого низшего до самого высшего. Можно сказать, что аффект открывает процесс психического развития ребенка и построения его личности и замыкает собой этот процесс, завершая и увенчивая развитие личности в целом. В этом смысле не случайно аффективные функции обнаруживают непосредственную связь как с наиболее древними подкорковыми центрами, которые развиваются первыми и лежат у основания мозга, так и с самыми новыми, специфически

человеческими областями мозга (лобными долями), развивающимися позднее всех. В этом факте находит анатомическое выражение то обстоятельство, что аффект есть альфа и омега, начальное и конечное звено, пролог и эпилог всего психического развития.

Участвуя в процессе психического развития от самого начала и до самого конца в качестве важнейшего момента, сам аффект проделывает сложный путь, изменяясь с каждой новой ступенью построения личности, входя в структуру нового сознания, свойственного каждому возрасту, и являя на каждом новом этапе глубочайшие изменения своей психической природы. В частности, аффект проделывает сложнейшее развитие даже на протяжении первого года жизни. Если мы сравним начальный и конечный этапы этого периода, мы не сможем не поразиться той глубочайшей перемене, которая происходит в аффективной жизни младенца.

Начальный аффект новорожденного ограничивает его психическую жизнь узкими пределами сна, питания и крика. Уже в первой стадии младенческого возраста аффект принимает основную форму рецептивного интереса к внешнему миру, с тем чтобы во второй стадии этого возраста уступить место активному интересу к окружающему. И наконец, завершение младенческого возраста непосредственно сталкивает нас с кризисом одного года, который, как и все критические возрасты, характеризуется бурным развитием аффективной жизни и знаменуется впервые появляющимся у ребенка аффектом собственной личности — этой первой ступенью в развитии детской воли.

К. Бюлер предложил чрезвычайно удобную схему, которая позволяет систематизировать в генетическом отношении основные формы поведения животных и человека. Бюлер придает своей схеме универсальное значение, прилагая ее к животным, ребенку и взрослому человеку. Ее же он пытается положить в основу всей теории младенческого возраста. Ниже мы рассмотрим критически возможность и правомерность такого распространительного толкования схемы[5]. Но, как часто бывает, построения, которые незакономерно распространяются далеко за свои пределы и, естественно, обнаруживают там свою несостоятельность, оказываются с фактической стороны вполне адекватными для известной ограниченной области явлений. Такова и схема Бюлера. Она безукоризненно отражает развитие поведения в младенческом возрасте.

Если мы станем рассматривать, говорит Бюлер, все имеющие смысл, т. е. объективно целесообразные, способы действия животных и людей, то увидим, что снизу вверх идет очень простое и ясно различаемое построение их из трех ступеней, которые называются инстинктом, дрессировкой и интеллектом. Инстинкт — самая низшая ступень и вместе с тем почва, на которой произрастает все высшее. И у человека нет ни одной области, ни одной формы духовной деятельности, которая как-нибудь не опирается на инстинкт.

Эти три ступени, идущие снизу вверх, как уже сказано, верно и сообразно действительности отображают развитие в младенческом возрасте. На первой ступени в поведении младенца господствует инстинктивная форма деятельности. Она отличается от такой же деятельности животных недостаточной готовностью этих наследственных форм поведения. Действительно, жалкая беспомощность новорожденного человека происходит от недостатка готовых инстинктивных механизмов. И человеку прирождены известные элементарные побуждения, силы напряжения, поддерживающие жизнь, и у него вся высшая духовная организация вытекает из глухого стремления к существованию, к деятельности, к благополучию и счастью. Но все очень неопределенно, эскизно, все требует дополнения дрессировкой и интеллектом. В сравнении со строго правильной жизнью насекомых инстинкты человека кажутся нам расплывчатыми, ослабленными, разветвленными, снабженными большими индивидуальными различиями, так что можно в том или другом случае спросить, тот же ли это вообще естественный аппарат или нет.

В незавершенности инстинктов новорожденного ясно проступает определенный генетический смысл. Человеческие инстинкты, в отличие от инстинктов животных, не заключают в себе почти готовых и законченных механизмов поведения. Скорее, они представляют собой известную систему побуждений, известные предпосылки и отправные точки для дальнейшего развития. Это значит, что удельный вес инстинктивных форм поведения у ребенка гораздо меньше, чем у животных. Даже такой процесс, как хождение, которым утенок и цыпленок овладевают в готовом виде сейчас же по вылупливании из яйца, возникает у ребенка относительно поздно, в результате длительного развития. Не нова мысль, что человек смог достигнуть удивительной пластичности, гибкости своих способностей, только отбросив готовые прирожденные механизмы. Цыпленок действительно сейчас же может ходить на своих двух ногах, но зато позднее он не научается лазить, танцевать, бегать на коньках. К. Бюлер прав, когда говорит, что человеческий инстинкт в чистом виде можно наблюдать на безнадежных идиотах, на тех несчастных существах, которые как бы не поддаются никакой дрессировке.

Вторая ступень характеризуется господством приобретенного, личного опыта, надстраивающегося над наследственностью путем обучения, упражнений и дрессировки. Первое полугодие жизни ребенка в сущности заполнено приобретением простого искусства схватывать, сидеть, ползать и т. п. Все это дрессировка, самообучение в игре, происходящие при постепенном упражнении. Образование условных рефлексов, привычных движений и навыков представляет подобные формы, возникающие путем обучения и дрессуры и относящиеся ко второй ступени.

Третья ступень в развитии поведения младенца характеризуется начатками интеллектуальной деятельности. Бюлер первый показал экспериментально, что у ребенка к концу младенческого

возраста возникают простейшие проявления практического интеллекта, наглядно-действенного мышления, совершенно похожие на действия шимпанзе в известных опытах В. Келера. Поэтому Бюлер предложил эту фазу детской жизни назвать шимпанзеподобным возрастом. В этом возрасте ребенок делает первые изобретения, конечно крайне примитивные, но в духовном смысле чрезвычайно важные. Сущность интеллектуальных проявлений ребенка заключается в первых разумных и целесообразных, не врожденных и не заученных, а вновь возникающих в данной ситуации действиях руки, связанных с наипростейшим применением обходных путей и употреблением орудий. Ребенок проявляет способность воспользоваться веревочкой для того, чтобы притянуть к себе отдаленный предмет, использовать один предмет в качестве орудия для того, чтобы приблизить второй, и т. д. В опытах Бюлеру удалось показать, что еще до начатков речи ребенок проходит стадии практического интеллекта, или инструментального мышления, т. е. схватывания механических сцеплений и продумывания механических средств для механических конечных целей. Еще до возникновения речи у ребенка развивается субъективно осмысленная, т. е. сознательно целесообразная, деятельность.

В опытах Бюлера первые проявления практического интеллекта относились к 10—12-му мес жизни. Как мы уже говорили, действительное развитие первых применений орудия выходит за пределы младенческого возраста, но начальные проявления этой способности, несомненно, созревают во вторую стадию младенчества. Предварительную ступень к инструментальному мышлению, начатки использования в этом направлении предметов можно наблюдать уже у 6-месячного ребенка. У 9-месячного эти проявления наблюдаются в развернутом виде. Их можно принять за первые попытки установить механические зависимости.

Предварительной ступенью в развитии этой способности является наблюдающаяся у 6-месячного ребенка своеобразная форма манипулирования предметами. Ребенок уже не удовлетворяется в игре только одним предметом. Он действует предметом, используя его как удлинение своей руки, и, держа его, двигает им по другому, неподвижному предмету, стучит по нему, ударяет, трет, точно так же, как это делал 4-месячный младенец лишь со своими ручками. Прием использования предметов является предварительной ступенью употребления орудий. У 7-месячного мы находим первые намеки на принципиально новую деятельность с предметами, а именно изменение их формы посредством сжатия, комкания, растягивания и разрывания. В этой сначала деструктивной деятельности имеются уже первые приемы формирования и преобразования. Положительное формирование сказывается в попытке 8-месячного ребенка всовывать предметы друг в друга. Это манипулирование неподвижными предметами с помощью двигающихся предметов, это воздействие одним предметом на другой, это изменение формы предмета и начатки положительного форми-

рования могут справедливо рассматриваться как предварительная ступень к развитию инструментального мышления. Все это ведет к простейшему употреблению орудия. Употребление орудия создает для ребенка совершенно новый период.

Для того чтобы закончить рассмотрение генезиса основного новообразования, нам остается еще сказать о развитии социального поведения младенца.

Мы уже говорили относительно общения у новорожденного. Оно характеризуется отсутствием специфически социальных реакций. Отношения ребенка к взрослому настолько слитно и нераздельно вплетены в его основные жизненные отправления, что не могут быть выделены в качестве дифференцированных реакций. Специфически социальные впечатления и реакции возникают у ребенка на 2-м мес жизни. Так, удалось установить, что улыбка сначала проявляется только как социальная реакция. За ней следуют другие реакции, не оставляющие сомнения в том, что вы имеете дело с дифференцированными, специфическими социальными проявлениями ребенка. Между 1-м и 2-м мес ребенок реагирует улыбкой на звуки человеческого голоса.

Уже в конце 1-го мес крик одного ребенка, как мы указывали, вызывает такой же крик у другого. В 2 мес крик ребенка почти стихает, если к нему подойдет кто-нибудь. Наконец, в 2—3 мес ребенок встречает улыбкой взгляд взрослого. В это же время появляется большое количество форм поведения, по которым уже можно судить, что ребенок вступил в социальные взаимоотношения с теми взрослыми, которые за ним ухаживают. Ребенок поворачивается к говорящему, прислушивается к человеческому голосу, обижается, когда от него отворачиваются. 3-месячный ребенок звуками приветствует того, кто к нему подходит, улыбается ему. Он уже проявляет готовность к общению. Ш. Бюлер отмечает два особенно важных фактора, которые влияют на развитие начальных форм социальности. Первый — это исходящая от взрослого активность. Ребенок по существу реактивен с самого начала. Взрослый ухаживает за ребенком и возится с ним. От взрослого исходит все, что младенец получает на этой стадии жизни: не только удовлетворение его потребностей, но также все развлечения и возбуждения, вызываемые переменой положения, движением, игрой и уговариванием. Ребенок все больше и больше реагирует на этот созданный взрослым мир переживаний, но он еще не входит в общение с другим ребенком, находящимся в той же комнате, в другой кроватке.

Второе условие для переживания общения заключается в том, что ребенок должен уметь владеть своим телом. В известных положениях и состояниях, когда потребности его удовлетворены, ребенок обладает достаточным излишком энергии. В подобном состоянии его чувства могут быть хотя бы незначительно активными. В такие моменты он в состоянии прислушиваться, активно и понемногу осматриваться. Если же удобное и уверенное положение, в котором ребенок находился, переменили на другое и

он им еще не овладел, тогда вся энергия направлена на преодоление создавшегося неудобства. У ребенка больше нет энергии, чтобы улыбаться говорящему или обмениваться с ним взглядом. Например, дети в сидячем положении, еще не совсем владеющие телом, сидя выказывают меньшую активность. Пределы их активности уменьшаются в то время, когда они учатся сидеть, стоять и ходить. В лежачем положении младенец гораздо легче входит в общение с другими, чем сидя. Препятствием к общению в данном случае является недостаток активности со стороны ребенка.

Около 5 мес в этом отношении обыкновенно наступает перемена; успехи, которые делают дети в овладении собственным телом, его положением и движениями, приводят к тому, что 5—6-месячный ребенок уже ищет контакт с ровесниками. Во втором полугодии между двумя младенцами уже развиваются все основные социальные взаимоотношения, характерные для этого возраста. Они улыбаются и лепечут друг с другом, дают и берут обратно игрушки, заигрывают друг с другом и вместе играют. Во втором полугодии у ребенка развивается специфическая потребность в общении. Мы можем вполне уверенно утверждать: положительный интерес к человеку вызывается тем, что все потребности ребенка удовлетворяются взрослым. Активное стремление к общению выражается во втором полугодии в том, что ребенок ищет взгляда другого человека, улыбается ему, лепечет, тянется к человеку, хватает его и недоволен, когда тот удаляется.

В работах Ш. Бюлер и ее сотрудников указан в основных чертах инвентарь социальных форм поведения за первый год жизни. Видно, что первая фаза социальных проявлений ребенка характеризуется пассивностью, реактивностью и преобладанием отрицательных эмоций (плач и неудовольствие при уходе взрослого). Вторая фаза знаменуется активным поиском контакта не только со взрослыми, но и со сверстниками, совместной деятельностью детей и проявлением самых примитивных отношений господства и подчинения, протеста, деспотизма, податливости и т. д.

Нас должны интересовать в первую очередь два обстоятельства, тесно связанные между собой и непосредственно влияющие на генезис социальных проявлений в этом возрасте. Первое заключается в том общем корне, из которого берет начало развитие социальных проявлений младенца. Второе — в том своеобразном характере, который приобретает социальное общение в младенческом возрасте и отличает социальность младенца от социальности более старшего ребенка.

Общим корнем всех социальных проявлений в младенческом возрасте является та своеобразная ситуация развития, о которой мы уже говорили. Младенец с самого начала сталкивается только с такими ситуациями, в которых все его поведение вплетено и воткано в социальность. Его путь к вещам и к удовлетворению собственной потребности пролегает всегда через отношения к

другому человеку. Именно поэтому социальные отношения новорожденного еще не могут быть дифференцированы и выделены из общей слитной ситуации, в которую они вплетены. Позже, с начала их дифференциации, они продолжают сохранять первоначальный характер в том смысле, что общение со взрослым служит основным путем проявления собственной активности ребенка. Почти вся личная активность младенца вливается в русло его социальных отношений. Его отношение к внешнему миру есть всегда отношение через другого человека. Поэтому если можно сказать, что в индивидуальном поведении младенца все вплетено и воткано в социальное, то верным оказывается и обратное положение: все социальные проявления младенца вплетены и вотканы в его конкретную актуальную ситуацию, образуя с ней слитное и нераздельное целое.

Вытекающее отсюда специфическое своеобразие младенческой социальности сказывается в первую очередь в том, что социальное общение ребенка не выделилось еще из всего процесса его общения с внешним миром, с вещами и процессом удовлетворения его жизненных потребностей. Это общение лишено еще самого основного средства — человеческой речи. В бессловесном, доречевом, наглядно-действенном общении выступают на первый план такие взаимоотношения, которые не встречаются уже далее в развитии ребенка. Это не столько общение, основанное на взаимном понимании, сколько эмоциональное выражение, перенос аффекта, негативная или позитивная реакция на изменение центрального момента любой младенческой ситуации — появление другого человека.

Взрослый человек — центр всякой ситуации в младенческом возрасте. Естественно поэтому, что простая близость или удаление человека сразу означает для ребенка резкое и коренное изменение ситуации, в которой он находится. Если не побояться образного выражения, можно сказать, что простое приближение и удаление взрослого вооружает и разоружает активность ребенка. В отсутствие взрослого младенец попадает в ситуацию беспомощности. Его активность по отношению к внешнему миру как бы парализована или во всяком случае в высшей степени ограничена и стеснена. У него как бы сразу отнимаются руки и ноги, возможность передвижения, изменения положения, захватывания нужных предметов. В присутствии взрослого для активности ребенка открыт самый обычный и естественный путь через другого человека. Вот почему другой человек для младенца — всегда психологический центр всякой ситуации. Вот почему смысл всякой ситуации для младенца определяется в первую очередь этим центром, т. е. его социальным содержанием, или, шире говоря, отношение ребенка к миру является зависимой и производной величиной от самых непосредственных и конкретных его отношений к взрослому человеку.

5. Основное новообразование младенческого возраста

Теперь, после раздельного рассмотрения важнейших линий развития в младенческом возрасте, мы можем ответить на главный вопрос относительно основного новообразования младенческого возраста и этим самым подойти к анализу важнейших теорий начального периода детского развития. Итак, что же нового возникает в результате сложнейшего процесса развития в младенческом возрасте?

Мы уже видели, что главнейшие стороны детского развития обнаруживают внутреннее единство, так как каждая из них получает свой смысл, свое значение, только будучи включена в единый и целостный процесс развития основного новообразования возраста. Беспомощность младенца, связанная с еще не законченным формированием скелета, с неразвитостью мускулатуры, с преобладанием наиболее зрелых вегетативных органических функций, с господством древних отделов мозга и незрелостью всех центров, которые определяют специфически человеческие формы активности, с инстинктивным сознанием, центрирующимся вокруг важнейших жизненных потребностей,— эта беспомощность не только является исходным моментом для определения социальной ситуации развития младенца, но и прямо указывает на два обстоятельства, непосредственно относящихся к основному новообразованию: 1) на постепенный рост энергетических ресурсов младенца как необходимую предпосылку всех более высоко расположенных линий развития и 2) на динамическое изменение первоначального отношения к миру в ходе младенческого развития.

П. П. Блонский различает три основные стадии в развитии младенца, с точки зрения взаимоотношения его энергетических ресурсов и его общения со средой. Бессилие ребенка определяет его место в окружающей среде. В стадии абсолютно беззубого детства ребенок — слабое существо, лежащее в постели и нуждающееся в уходе. Со стороны ребенка социальным раздражителем является главным образом крик как реакция на боль, голод и неудобства. Взаимоотношения между ним и средой базируются прежде всего на еде. Совершенно ясно, что более всего он в это время связан с матерью, как кормящей и нянчащей.

В стадии прорезывания резцов, когда ребенок уже движущееся в постели существо, взаимоотношения между ним и средой становятся несравненно сложнее. С одной стороны, ребенок стремится использовать силу взрослых для своего передвижения и достижения предметов своих желаний. С другой стороны, он начинает понимать поведение взрослых и у него устанавливается психологическое, правда элементарное, общение с ними.

На 2-м году жизни ребенок равномощен взрослому в малоподвижной комнатной обстановке и между ними устанавливаются уже отношения сотрудничества, правда элементарного, простого

сотрудничества. Итак, сообразно трем энергетическим стадиям, мы можем различать и три стадии общения со средой.

Описывая выше социальное развитие ребенка, мы уже указывали, что, с одной стороны, энергетический момент, определяющий большие или меньшие возможности активности ребенка, является основной предпосылкой для развития его социальных проявлений и общения со взрослыми. Таким образом, генезис основного новообразования уходит корнями далеко вглубь, в самые интимные внутренние процессы органического роста и созревания.

С другой стороны, создающаяся благодаря беспомощности младенца социальная ситуация развития определяет направление, в котором реализуется активность младенца, направление к предметам окружающего мира через другого человека. Но если бы ребенок не был растущим, созревающим и развивающимся существом, если бы он сам не изменялся на протяжении младенческого возраста и оставался в том начальном состоянии, в котором мы застаем новорожденного, социальная ситуация развития определяла бы изо дня в день жизнь ребенка как вращение по одному и тому же кругу без всякой возможности продвижения вперед. Тогда жизнь младенца сводилась бы только к бесчисленному воспроизведению одной и той же ситуации, как это имеет место при патологических формах развития. На самом же деле младенец есть растущее и развивающееся, т. е. изменяющееся существо, и поэтому его жизнь изо дня в день напоминает не столько вращение по кругу и воспроизведение одной и той же ситуации, сколько движение вверх по спирали, связанное с качественным изменением самой ситуации развития.

В ходе развития нарастает активность младенца, повышается его энергетический фонд, совершенствуются его движения, крепнут ноги и руки, вызревают новые, более молодые и высшие отделы мозга, возникают новые формы поведения, новые формы общения с окружающими. Благодаря всему этому, с одной стороны, расширяется круг его отношений с действительностью, следовательно, расширяется и многообразнее используется путь через взрослого человека, а с другой — все больше увеличивается основное противоречие между возросшей сложностью и многообразием социальных отношений ребенка и невозможностью прямого общения с помощью речи. Все это не может не привести к тому, чтобы основное новообразование периода новорожденности — инстинктивная психическая жизнь — не изменилось самым решительным и коренным образом. Легче всего понять это изменение, если принять во внимание две основные особенности, отличающие психику новорожденного: во-первых, ребенок не выделяет еще не только себя, но и других людей из слитной ситуации, возникающей на основе его инстинктивных потребностей, во-вторых, для ребенка в этот период не существует еще ни что-то, ни кто-то, он переживает скорее состояния, чем определенные объективные содержания. Обе особенности исчезают в

новообразовании младенческого возраста.

Это новообразование можно определить, если принять во внимание основное направление, в котором идет все развитие младенца. Как мы видели, это направление заключается в том, что для активности ребенка открыт только один путь к внешнему миру — путь, пролегающий через другого человека. Совершенно естественно поэтому ожидать, что прежде всего должна дифференцироваться, выделиться, оформиться в переживаниях младенца его совместная деятельность с другим человеком в конкретной ситуации. Естественно ожидать, что младенец в своем сознании еще не отделяет себя от матери.

Если ребенок физически отделяется от матери в момент родов, то биологически он не отделяется от нее до самого конца младенческого возраста, пока не научится самостоятельно ходить, а его психологическая эмансипация от матери, выделение себя из первоначальной общности с ней наступает вообще только за пределами младенческого возраста, в раннем детстве. Поэтому основное новообразование младенческого возраста может быть лучше всего обозначено с помощью термина, введенного в немецкой литературе для названия изначально возникающей психической общности младенца и матери, общности, которая служит исходным пунктом дальнейшего развития сознания. Первое, что возникает в сознании младенца, может быть названо ближе и точнее всего, как «Ur-wir», т. е. «пра-мы». Это первоначальное сознание психической общности, которое предшествует возникновению сознания собственной личности (т. е. сознания дифференцированного и выделенного «я»), является сознанием «мы», но не тем подвижным, сложным, включающим уже «я» сознанием позднего «мы», которое возникает в более старшем возрасте. Это первоначальное «мы» относится к более позднему «мы», как отдаленный предок к потомку.

То, что у младенца возникает господствующее на всем протяжении возраста сознание «пра-мы», можно видеть из двух фактов фундаментальной важности. Первый освещен в исследовании А. Валлона о развитии у ребенка представлений о собственном теле. Как показывает исследование, ребенок вначале не выделяет даже своего тела из окружающего мира вещей. Он раньше приходит к осознанию внешних предметов, чем узнает свое тело. Первоначально ребенок разглядывает члены собственного тела как посторонние предметы, и задолго до того, как он осознает их своими, он бессознательно научается координировать движения ручки и глаза или обеих ручек. Таким образом, младенец, не знающий еще собственного тела, относящийся к собственным членам как к посторонним вещам, не может, конечно, иметь никакого представления о себе самом.

Г. Компейрэ прекрасно определяет эту особенность психической жизни, лишенной своего центра сознания или личности. Строго говоря, эта психическая жизнь не может быть даже названа сознанием. Действительно, говорит Компейрэ, не может

быть и речи о наличии у ребенка в первые дни жизни сознания в собственном смысле слова, т. е. самосознания, которое дает нам возможность судить о нашем существовании. О ребенке можно сказать: он живет и сам не осознает своей жизни. Но если нет еще самосознания, то существуют, несомненно, с первых же дней смутно чувствуемые и, следовательно, сознающиеся впечатления. Компейрэ совершенно прав, когда характеризует первоначальное сознание младенца как пассивное. Если понять это слово в том значении, которое придавал ему Спиноза, различая пассивные и активные, страдательные и действенные психические состояния, то можно с полным правом утверждать, что первоначальное сознание младенца еще вовсе лишено активных, т. е. внутренне определяемых личностью, психических состояний. В этом смысле можно сказать, что ребенок пробегает в указанном периоде животнообразную стадию развития, которая отличается отсутствием сознания своей деятельности, своей личности.

Если первый факт характеризует неспособность младенца выделить из окружающего и осознать собственное тело и свое самостоятельное существование, то второй говорит прежде всего о том, насколько для ребенка еще непосредственно слиты социальные отношения и его отношения к внешним предметам. Иллюстрацию этого факта мы находим в исследованиях С. Фаянс о влиянии пространственного отдаления предмета на аффективное притяжение к нему младенца и преддошкольника. Исследования показали, что оптическое отдаление предмета означает также психическое отдаление, пропорциональное расстоянию младенца от предмета; происходит ослабление и аффективного притяжения к предмету. Вместе с пространственным удалением контакт между младенцем и целью прерывается. Мир на расстоянии как бы не существует для него. Его цели и в физическом смысле лежат на расстоянии непосредственной близости.

Приводимые Фаянс данные показывают, что у младенцев в 75% случаев аффект к предмету оказывается значительно сильнее, если предмет расположен близко. Только в 25% случаев удаление предмета не вызывает заметных изменений аффекта, и никогда не наблюдается усиления аффекта вместе с удалением предмета. У ребенка раннего возраста в 10% случаев наблюдается усиление аффекта при удалении предмета; в 85% аффект не обнаруживает никаких изменений в зависимости от близости или удаленности предмета, и только в 5% аффект к близкому предмету оказывается сильнее, чем к удаленному. Это объясняется, конечно, узкими пределами жизненного пространства младенца.

Наблюдение Фаянс нуждается, однако, в двух дополнениях. Если обратиться к развитию хватания, легко заметить, что сначала ребенок хватает предмет, прикасающийся к его руке. В более позднем возрасте ребенок хватает предмет даже в том случае, когда он отдален. Вместо прежнего и непосредственно действующего раздражителя теперь уже специфическую реакцию

вызывает восприятие самого предмета. Ш. Бюлер справедливо ставит этот факт в связь с тем, что ребенок развивает новое отношение к предмету на расстоянии благодаря тому, что все его потребности удовлетворяются взрослыми, благодаря возросшему социальному общению.

Таким образом, мы видим, что социальное развитие ребенка сказывается не только в прямом и непосредственном возрастании его социальных проявлений, но и в изменении и усложнении его отношения к вещам, в первую очередь к миру на расстоянии. Удаленный предмет вызывает теперь уже аффективную потребность достать его (несмотря на то что он находится вне сферы досягаемости), потому что предмет включен в социальную ситуацию хватания через других.

Подтверждение этому мы находим в другом фактическом наблюдении, которым мы хотели дополнить приведенные выше данные. Мы видели, что младенец ставит себе только физически близкие цели и оптическое удаление предмета равносильно для ребенка психическому отдалению и исчезновению аффективного побуждения, влекущего его к предмету. Это отличает младенца от маленького ребенка. Второе, более важное отличие в том, что при удалении предмета и невозможности его достать для ребенка раннего возраста ситуация легко изменяется: предметная ситуация между ребенком и целью превращается в личную социальную ситуацию между ним и экспериментатором. Для ребенка раннего возраста социальное и предметное в ситуации уже достаточно дифференцированы. Поэтому мы наблюдаем у него следующее любопытное явление: при неуспехе и невозможности достать цель предметная ситуация превращается в социальную.

Для младенца это еще невозможно. Для младенца социальная и предметная ситуации еще не расчленены. Когда предмет отдаляется, у младенца, как мы видели, в большинстве случаев исчезает аффективное притяжение. Но когда младенец уже перестает тянуться к отдаленному предмету, очень легко можно возобновить его попытки и снова вызвать живой аффект и живое обращение к предмету, если взрослый поместится в непосредственной близости от цели. Замечательно, что возобновленные попытки достать предмет направлены не к взрослому, а к самой цели. Это новое обращение к предмету проявляется в одинаковой степени при близости и отдаленности цели. Можно думать, говорит экспериментатор, что приближение взрослого к предмету означает для ребенка новую надежду или что простая пространственная близость взрослого значительно усиливает интенсивность поля вокруг цели.

Ребенок раннего возраста так же или даже еще сильнее реагирует на человека в ситуации собственной беспомощности, но его реакция носит дифференцированный характер. При невозможности самому достать предмет он обращается уже не к цели, которая остается недостижимой, а к руководителю опыта. Совершенно иначе реагирует младенец. Он продолжает обращаться

по-прежнему к недостижимой цели, хотя в предметной ситуации ничего не изменилось.

Трудно представить себе более яркое экспериментальное доказательство того, что, во-первых, центром всякой предметной ситуации для младенца является другой человек, изменяющий ее значение и смысл, и, во-вторых, что отношение к предмету и отношение к человеку еще не расчленены у младенца. Сам по себе предмет по мере отдаления его от ребенка теряет аффективную притягательную силу, но эта сила оживает с прежней интенсивностью, как только рядом с предметом, в непосредственной близости от него, в одном оптическом поле с ним появляется человек. Из ряда опытов известно влияние структуры оптического поля на восприятие предмета животным и младенцем. Известно, что воспринимаемый предмет меняет для ребенка свои свойства в зависимости от того, в какую структуру этот предмет входит, в зависимости от того, что лежит рядом с ним.

Мы встречаемся здесь с совершенно новым феноменом: в предметной ситуации ничего не изменилось. Ребенок воспринимает предмет столь же отдаленным и недостижимым, как и раньше. Он еще ни в малой мере не сознает, что он должен обратиться к помощи взрослого для того, чтобы завладеть недостижимой для него целью. Но аффективное побуждение к предмету, находящемуся на расстоянии, зависит от того, лежит ли этот предмет в том же поле, в котором ребенок воспринимает и человека, или нет. Предмет возле человека, даже недостижимый и находящийся в отдалении, обладает такой же аффективной побуждающей силой, как и предмет, находящийся в непосредственной близости от ребенка и достижимый с помощью собственных усилий. Нельзя яснее, чем в опытах Фаянс, показать: отношение к внешнему миру для ребенка целиком определяется отношением через другого человека и в психологической ситуации младенца еще слиты ее предметное и социальное содержание.

Оба соображения: 1) незнание ребенком собственного тела и 2) зависимость его аффективного притяжения к вещам от возможности совместного переживания ситуации с другим человеком — целиком и полностью подтверждают господство «пра-мы» в сознании младенца. Первое из них с негативной стороны прямым и непосредственным образом свидетельствует, что у ребенка еще нет сознания даже своего физического «я». Второе с позитивной стороны указывает на то, что самое простое аффективное желание возгорается у ребенка не иначе, как при соприкосновении предмета с другим человеком, не иначе, как при условии психической общности, не иначе, как в условиях сознания «пра-мы».

Обычно ход социального развития ребенка рисуют в обратном виде. Младенца представляют как чисто биологическое существо, не знающее ничего, кроме себя, целиком погруженное в мир собственных внутренних переживаний, не способное ни к какому контакту с окружающими. Только медленно и постепенно младе-

нец становится общественным существом, социализируя свои желания, мысли и поступки. Это представление ложно. Согласно ему, неразвитая психика ребенка максимально изолирована, минимально способна к социальному отношению, к среде и реагирует только на примитивнейшие раздражения внешнего мира.

Все, что нам известно о психике младенца, заставляет категорически отвергнуть такое представление. Психика младенца с первого момента его жизни включена в общее бытие с другими людьми. Ребенок первоначально реагирует не на отдельные ощущения, но на окружающих людей. Ребенок различно реагирует на громкий звук, как и на температурные раздражения или укол. Уже в эту пору ребенок дифференцированно реагирует на различную аффективную окраску человеческого голоса, на изменения в выражении лица. Громкий звук, если рассматривать его чисто энергетически, гораздо внушительнее, чем человеческий голос, и все-таки ребенок вначале как бы глух по отношению к простым и сильным раздражениям, но реагирует осмысленно и дифференцированно на гораздо более слабые и труднее воспринимаемые раздражения, исходящие от окружающих его людей. Ребенок первоначально реагирует не на раздражения как таковые, а на выражение лица живых людей, сталкивающихся с ним. На первых стадиях психического развития дети оказывают предпочтение тем впечатлениям, которые относятся к их психической связи с живыми людьми. Ребенок находится не столько в контакте с миром безжизненных внешних раздражений, сколько сквозь и через него в гораздо более внутренней, хотя и примитивной общности с окружающими его личностями.

В. Петерс прекрасно определяет своеобразие переживаний, свойственных этой стадии. Он говорит, что ребенок воспринимает мир не в его объективной категориальности, как нечто отдельное от его «я», но первоначально знает только своего рода «мы», внутри которого «я» и другой образуют единую связную структуру и как бы взаимно поддерживают друг друга. И так как ребенок вначале не знает своего «я», он, по выражению Ф. Шиллера, объективно говоря, больше живет в другом, чем в самом себе. Но, и это самое важное, в другом ребенок именно живет так, как мы живем в нашем «я». Даже в более позднем возрасте остаются у ребенка следы этой недостаточной выделенности своей личности из социального целого и из окружающего мира. К обсуждению этого мы еще вернемся при рассмотрении теорий младенческого возраста.

В. Петерс, думается нам, совершенно правильно объясняет подражание в младенческом возрасте и в раннем детстве из этого первоначального своеобразного сознания психической общности. Ребенок гораздо раньше способен к истинному подражанию, чем к повторению движений, возникающих чисто ассоциативным путем. Общность как психический факт есть внутренняя мотивация, подражательное действие со стороны ребенка. Он сливается в своей деятельности непосредственно с тем, кому он подражает.

Ребенок никогда не подражает движениям мертвых предметов, например качанию маятника. Очевидно, его подражательные действия возникают только тогда, когда имеется налицо персональная общность между младенцем и тем, кому он подражает. Вот почему подражание так мало развито у животных и так тесно связано с пониманием и с интеллектуальными процессами.

Можно допустить вместе с Петерсом образное сравнение активности ребенка, стоящего на этой стадии развития сознания, с любимой маленькими детьми игрой в мяч: при игре в мяч мы имеем полное слияние «я» и «ты» в едином действии внутреннего «мы».

Действительно, подражание должно быть отнесено, по-видимому, к числу специфически человеческих особенностей. Уже исследования В. Келера показали, что подражание обезьяны ограничено узкими пределами ее собственных интеллектуальных возможностей. Подражание сложному, разумному и целесообразному действию никогда не удается без понимания структуры ситуации. Таким образом, шимпанзе может подражать только таким действиям, которые лежат в зоне его собственных интеллектуальных возможностей. Все исследования подражания у обезьян показывают, что обезьяны плохо «обезьянничают». У них не только не наблюдается прославленного в баснях чрезмерного стремления к подражательности, но самые возможности подражания даже у высших обезьян неизмеримо уже, чем у человека. Подражание животного принципиально отличается тем, что ограничено зоной его собственных возможностей. Поэтому животное не может научиться ничему новому с помощью подражания. У ребенка, наоборот, с помощью подражания возникает новое, никогда не бывшее прежде в его опыте поведение.

Выяснив основное новообразование младенчества, мы можем перейти к сжатому и конспективному рассмотрению основных теорий этого возраста.

6. Основные теории младенческого возраста

Рефлексологическая теория[6]. Согласно этой теории, в исходный момент развития младенец представляет существо безусловных рефлексов. Все содержание и развитие личности в младенческом возрасте, включая психическую и социальную стороны, исчерпывается процессом образования условных рефлексов, их дифференцировки, их сложного сцепления и сочетания между собой и надстраивания все более и более высоких суперрефлексов над первичными условными рефлексами. Этим объяснением рефлексологическая теория пытается исчерпать всю действительную сложность процесса.

Развитие высшей нервной деятельности, и в частности процесс образования условных рефлексов, представляет собой, несомнен-

но, одну из важнейших сторон развития в младенческом возрасте, в котором впервые закладываются основы личного опыта ребенка. Но этот процесс есть серединный в том смысле, что он сам обусловлен другими, более сложными процессами развития, выступающими в роли предпосылок по отношению к развитию условнорефлекторной деятельности. И сам он, в свою очередь, служит предпосылкой для более сложных и высших форм психического и социального развития ребенка. Поэтому рефлексологическая теория может явиться адекватной концепцией для объяснения одной промежуточной стороны развития, но неизбежно приводит к упрощению всего развития и к игнорированию самостоятельной закономерности высших процессов психического и социального развития. По самому своему существу она не адекватна для объяснения этих сторон развития, так как, с одной стороны, игнорирует развитие психики у ребенка, а с другой — трактует развитие социальных взаимоотношений ребенка с точки зрения закона отношения организма к физической среде. Она, таким образом, неизбежно допускает сведéние высших закономерностей к низшим и механистическое истолкование развития. Механицизм проявляется резче всего в том, что рассматриваемая теория не способна уловить принципиальное отличие социального развития ребенка от развития животного.

Теория трех ступеней[7]. Эта теория, содержание которой мы изложили выше, отличается тем же пороком, что и предыдущая: она также пытается единым законом охватить развитие животных и человека. В сущности говоря, она представляет собой видоизмененную и дополненную рефлексологическую теорию, так как, с одной стороны, не ограничивается чисто объективным рассмотрением поведения, а вводит в круг анализа и внутреннюю психическую деятельность, связанную с инстинктами и навыками, а с другой — вводит над ступенью дрессуры еще третью ступень — интеллект, качественно отличную от ступени образования навыка.

Эта теория также адекватна только в приложении к узкой области развития реакций в младенческом возрасте. Она по необходимости относит к одной ступени интеллектуальные действия обезьян и все высшие проявления человеческого мышления, которые развиваются у ребенка на протяжении детства. Ее тенденция к отождествлению человеческого интеллекта с интеллектом животных находит яркое проявление в наименовании последней стадии младенчества шимпанзеподобным возрастом. Корнем и источником этой ошибки является игнорирование социальной природы человека.

Мы только что видели, что у младенцев имеет место невозможное в мире животных и принципиально невозможное у шимпанзе отношение к ситуации. Даже простейшее отношение к предмету, как мы старались показать на примере опытов С. Фаянс, у младенца определяется и обусловливается социальным содержанием ситуации. Отвлекаясь от этого, теория трех ступеней закрывает для себя всякую возможность выяснения суще-

ствующих глубочайших принципиальных отличий между интеллектом ребенка и интеллектом шимпанзе, несмотря на их внешнее сходство. Различия проистекают из своеобразного социально опосредованного отношения младенцев к ситуации.

Структурная теория[8]. Структурная теория младенческого возраста, как мы видели, правильно намечает исходный пункт и некоторые важнейшие особенности развития младенца. Но она разоружает себя при столкновении с проблемами развития как такового. Структурными оказываются уже изначальные и исходные моменты развития. В дальнейшем ходе развития стуктуры усложняются, дифференцируются все больше и больше, проникают одна в другую. Однако с этой точки зрения невозможно объяснить, как в развитии вообще может возникнуть что-либо новое. С точки зрения структурной теории, начальный и конечный пункты развития, как и все промежуточные, одинаково подчинены закону структурности. Как говорит французская пословица, чем больше это меняется, тем больше остается тем же самым.

Структурный принцип сам по себе не способен еще дать ключ к пониманию хода развития. Неудивительно поэтому, что структурная теория оказывается более плодотворной и способной дать научное объяснение, когда она прилагается к более элементарным, примитивным и начальным моментам. Структурная теория, подобно двум предшествующим, пытается объяснить, исходя из общего принципа, развитие животных и человека, которое оказывается в свете этой концепции одинаково структурным. Поэтому хотя теория и является наиболее плодотворной в приложении к младенческому возрасту, но обнаруживает свою несостоятельность, как только ее пытаются приложить к развитию более высших, специфически человеческих свойств ребенка. Да и внутри самого младенческого возраста она бессильна объяснить центральную проблему становления человека, которая вообще неразрешима с точки зрения теорий, охватывающих единым принципом развитие животных и человека.

Теория, понимающая младенческий возраст как субъективистскую стадию развития. Согласно этой теории, новорожденный представляет собой замкнутое в себе существо, целиком погружённое в собственную субъективность и только медленно и постепенно обращающееся к объективному миру. Содержание развития первого года жизни сводится к переходу от состояния полного погружения в субъективные переживания к интенсивной направленности на объект и к первому восприятию объективных связей. Динамика этой эпохи представляет собой движения от «я» к внешнему миру. Естественно, что, с точки зрения этой теории, объективные отношения воспринимаются ребенком первоначально как отношения долженствования, а не отношения бытия. Поэтому, говоря об этой эпохе, следует говорить не столько о восприятии зависимостей, сколько об установлении отношений между предметами.

Основная мысль теории о полном субъективизме младенческо-

го возраста, о пути развития в эту эпоху от внутреннего ядра личности, от «я» к внешнему миру, как мы увидим ниже, представлена еще более резко в следующей теории, которую мы рассмотрим последней. Критические замечания о ней будут относиться и к данной теории.

Теория солипсизма, свойственного младенческому возрасту[9]. Эта теория связана, с одной стороны, с доведенным до крайности положением предшествующей теории, а с другой — с теориями младенческого возраста, развиваемыми в психоаналитической школе (З. Бернфельд). Рассматриваемая теория представляет собой как бы синтез этих двух концепций. В наиболее полном и последовательном виде она развита Ж. Пиаже, который говорит, что сознание младенца для нас загадка. Одним из путей проникновения в его сознание является путь регрессивный. Известно, говорит Пиаже, что самая значительная особенность, отличающая поведение и мышление ребенка от таковых у взрослого человека,— это эгоцентризм. Он усиливается по мере спускания вниз по возрастной лестнице. У человека в 18 лет эгоцентризм выражен иначе, чем в 10-летнем возрасте, и в 6 лет еще иначе и т. д. В 4 года эгоцентризм заполняет почти все мысли ребенка. Если рассмотреть этот эгоцентризм в пределе, то можно допустить, полагает Пиаже, что младенцу присущ абсолютный эгоцентризм, который можно определить как солипсизм первого года.

Логическая мысль, по Пиаже, развивается у ребенка поздно. Она всегда заключает в себе нечто социальное. Она связана с речью. Без слов мы бы мыслили, как в сновидении: образами, объединенными чувством и обладающими смутным, совершенно индивидуальным и аффективным значением. Эту мысль, в отличие от социализированной логически зрелой мысли, мы и наблюдаем в сновидениях, а также у некоторых больных. Ее принято называть аутистической мыслью. Аутизм и логическое мышление — два полюса: один — чисто индивидуальный, другой — чисто социальный. Наша нормальная зрелая мысль постоянно колеблется между этими полюсами. В сновидениях и при некоторых душевных заболеваниях человек теряет всякий интерес к объективной действительности. Он погружён в мир собственных аффектов, находящих свое выражение в образном, эмоционально окрашенном мышлении.

Младенец, согласно этой теории, также живет как бы в сновидении. З. Фрейд говорит о нарцисизме младенца так, словно он не имеет интереса ни к чему другому, кроме самого себя. Младенец принимает все окружающее за самого себя, наподобие солипсиста, отождествляющего мир со своим представлением о нем. Дальнейшее развитие ребенка заключается в постепенном убывании солипсизма и постепенной социализации мышления и сознания ребенка, обращающегося к внешней действительности. Эгоцентризм, свойственный ребенку более позднего возраста, является компромиссом между изначальным солипсизмом и постепенной социализацией мысли. Степенью эгоцентризма и можно

поэтому измерять продвижение ребенка по пути развития. С этой точки зрения Пиаже толкует ряд детских реакций, наблюдавшихся им в эксперименте и близких по типу к часто проявляющимся формам поведения в младенческом возрасте, например магическое отношение к вещам.

Уже из простого изложения теории легко видеть, что она представляет собой попытку изобразить развитие в младенческом возрасте в вывернутом наизнанку виде. Эта теория — прямая и полярная противоположность приведенной нами концепции младенческого развития. Мы видели, что изначальный момент его характеризуется тем, что все жизненные проявления младенца вплетены и вотканы в социальное, что путем длительного развития возникает у ребенка сознание «пра-мы», что сознание нераздельной психической общности, отсутствие возможности самовыделения составляют самые отличительные свойства сознания младенца. Теория же солипсизма утверждает, что ребенок есть пресоциальное существо, целиком погруженное в мир сновидного мышления и подчиненное аффективному интересу к самому себе. Ошибка, лежащая в основе этой теории, как и теории Фрейда, заключается в неправильном противопоставлении двух тенденций: 1) к удовлетворению потребностей и 2) к приспособлению к реальности, т. е. принципа наслаждения и принципа реальности, аутистического и логического мышления. На самом деле та и другая не представляют собой полярных противоположностей, но теснейшим образом связаны друг с другом. Тенденция к удовлетворению потребностей в сущности есть только другая сторона тенденции к приспособлению. Наслаждение также не противоречит реальности. Они не только не исключают друг друга, но в младенческом возрасте почти совпадают.

Так же точно логическое и аутистическое мышление, аффект и интеллект представляют собой не два взаимоисключающих друг друга полюса, а две теснейшим образом связанные друг с другом и нераздельные психические функции, выступающие на каждом возрастном этапе как нерасчленимое единство, хотя и заключающее в себе все новые и новые отношения между аффективной и интеллектуальной функциями. Генетически вопрос решается с точки зрения того, насколько аутистическое мышление может быть принято за первичное и примитивное. Фрейд, как известно, защищал эту точку зрения. В противоположность ему Э. Блейлер показал, что аутистическое мышление есть поздно развивающаяся функция. Он возражает против мысли Фрейда, что в ходе развития механизмы удовольствия первичны, что ребенок отделен скорлупой от внешнего мира, живет аутистической жизнью и галлюцинирует об удовлетворении своих внутренних потребностей. Блейлер говорит, что он не видит галлюцинаторного удовлетворения у младенца, он видит удовлетворение лишь после действительного приема пищи. Наблюдая более взрослого ребенка, он также не видит, чтобы ребенок предпочитал воображаемое яблоко действительному.

Новорожденный реагирует во всех своих стремлениях на реальность и в духе реальности. Нигде нельзя найти или даже представить себе жизнеспособное существо, которое не реагировало бы в первую очередь на действительность, которое не действовало бы, совершенно независимо от того, на какой низкой ступени развития оно стоит.

Э. Блейлер показывает, что аутистическая функция требует вызревания сложных предпосылок в виде речи, понятий, способности к воспоминанию. Аутистическая функция не столь примитивна, как простые формы реальной функции.

Таким образом, психология животных, как и психология младенца, знает только реальную функцию. Аутистическое мышление ребенка делает крупнейшие успехи вслед за развитием речи и главнейшими шагами в развитии понятий. Таким образом, аутистическое мышление не только не совпадает с бессознательным и бессловесным, но само опирается на развитие речи. Оно оказывается не изначальной, но производной формой. Аутистическое мышление не примитивная форма мышления, оно могло развиться лишь после того, как мышление, работающее с помощью одних только картин воспоминания, берет верх над немедленной психической реакцией на актуальные внешние ситуации. Обычное мышление — функция реального — первично и столь же необходимо всякому наделенному психикой жизнеспособному существу, как и действия, соответствующие реальности.

Были сделаны попытки ограничить теорию солипсизма применением только к периоду новорожденности. Сторонники этого взгляда поясняли, что стадия солипсизма длится у младенца недолго и уже на 2-м мес утрачивает свой абсолютный характер. Первая брешь образуется в тот момент, когда ребенок начинает отвечать на голос или улыбку взрослого общим оживлением или ответной улыбкой. В общем, в свете известных данных по социальности младенчества, трудно присоединиться к концепции солипсизма относительно ребенка старше 2 мес. Она применима, по нашим определениям, в полной мере лишь к детям глубоко умственно отсталым и идиотам.

Второе утверждение Пиаже относительно аутизма младенца также применимо больше к олигофрену, чем к нормальному ребенку. Эта компромиссная точка зрения, в сущности говоря, не опровергает, а подтверждает Пиаже, подкрепляя его мысль о первичности аутистического мышления. Между тем нельзя не согласиться с Блейлером, который показал, что именно на примитивных ступенях развития исключена всякая возможность нереалистического мышления. Начиная с определенной ступени развития к изначальной реалистической функции присоединяется аутистическая и с этих пор развивается вместе с ней. Имбецил, говорит Блейлер, является настоящим реальным политиком. У него аутистическое мышление упрощено так же, как и реалистическое. В последнее время К. Левин показал, что воображение — одно из самых ярких проявлений аутистического мышления —

чрезвычайно недоразвито у умственно отсталых детей. Из развития нормального ребенка известно, что и у него эта функция начинает развиваться сколько-нибудь заметно только с дошкольного возраста.

Мы думаем поэтому, что теория солипсизма должна быть не просто ограничена, но заменена противоположной, так как все приводимые в ее защиту факты получают истинное объяснение с противоположной точки зрения.

Так, В. Петерс показал, что в основе эгоцентрической речи и эгоцентрического мышления ребенка лежит не аутизм и не намеренная изоляция от общения, но нечто противоположное этому по психической структуре. Пиаже, который, по мнению Петерса, подчеркивает эгоцентризм детей и делает его краеугольным камнем объяснения своеобразия детской психики, должен все же установить, что дети говорят друг с другом и что один другого не слушает. Конечно, внешне они как бы не учитывают этого другого, но именно потому, что они сохранили еще до некоторой степени следы той непосредственной общности, которая в качестве доминирующей черты характеризовала в свое время их сознание.

В заключение мы хотели бы только показать, что факты, приводимые Пиаже, получают истинное объяснение в свете изложенного выше учения об основном новообразовании младенческого возраста. Пиаже, анализируя логические действия младенца, предвидит возражение, которое может вызвать его теория. Можно было бы подумать, пишет он, что младенец пользуется любым действием, чтобы получить любой результат, так как он просто полагает, что родители исполняют его желание. Согласно этой гипотезе, прием, употребляемый ребенком для того, чтобы воздействовать на вещи, составляет просто своего рода язык, употребляемый им в общении с близкими ему людьми. Это будет не магией, но просьбой. Так, мы можем констатировать, что ребенок в $1^1/_2$—2 года обращается к родителям, когда ему что-нибудь нужно, и говорит просто: «пожалуйста», не заботясь о том, чтобы уточнить, чего он хочет; настолько он убежден, что все его желания родителям известны. Но если эта гипотеза становится вероятной для ребенка, уже начинающего говорить, то до этого времени она совершенно несостоятельна, по словам Пиаже. Одним из основных доводов против этой гипотезы, наилучшим доказательством того, что примитивное поведение не есть социальное, что поведение первого года невозможно считать социальным, Пиаже считает следующее обстоятельство: ребенок не отличает еще людей от вещей. Поэтому, считает Пиаже, в этом возрасте можно говорить только о солиптическом, но никак не о социальном поведении.

Однако, как мы видели, у ребенка уже на 2-м мес появляются далее все развивающиеся и усложняющиеся специфические реакции социального характера (на человеческий голос, на выражение человеческого лица), активный поиск контакта с другим челове-

ком и другие симптомы, бесспорно показывающие, что уже в младенческом возрасте ребенок отличает людей от вещей.

Мы видели из опытов Фаянс, что отношение ребенка к предмету целиком определяется социальным содержанием ситуации, в которой дан этот предмет. Можно ли сказать о поведении ребенка в этих опытах, что он не отличает человека от вещи? Верна только та мысль Пиаже, что для младенца социальное и предметное содержание ситуации еще не дифференцировано. В отличие от ребенка 2 лет, владеющего речью, младенец не умеет дифференцировать просьбу к взрослому о помощи от непосредственного воздействия на предмет. Как мы видели в опытах с отдалением предмета, ребенок, бросивший уже тянуться к недостижимой цели, снова с прежней живостью возобновляет свои попытки, как только возле цели появляется человек. Правда, ребенок здесь обращается не к экспериментатору за помощью, а продолжает тянуться непосредственно к предмету, что и создает видимость магического поведения. Но эксперимент с несомненной ясностью показывает: эти по внешнему виду магические действия возникают у ребенка только под влиянием того, что в ситуации с недостижимой целью вдруг становится возможным обычный для ребенка путь через другого человека. Ребенок не осознает еще этого пути и не умеет им пользоваться намеренно, но только при наличии этого пути актуализируются его квазимагические действия. Внимательный анализ опытов Пиаже показал бы также, что ребенок реагирует магическими действиями не на ситуацию с исчезнувшим предметом, а на ситуацию, центр которой составляет путь к предмету, пролегающий через отношения к другому человеку. Таким образом, солиптическое поведение младенца оказывается на самом деле социальным поведением, свойственным младенческому сознанию «пра-мы».

КРИЗИС ПЕРВОГО ГОДА ЖИЗНИ[1]

Эмпирическое содержание кризиса первого года жизни чрезвычайно просто и легко. Он был изучен раньше всех остальных критических возрастов, но его кризисный характер не был подчеркнут. Речь идет о ходьбе, о таком периоде, когда о ребенке нельзя сказать, ходящий он или неходящий, о самом становлении ходьбы, когда, употребляя высоко диалектическую формулу, о становлении этой ходьбы можно говорить как о единстве бытия и небытия, т. е. когда она есть и ее нет. Всякий знает, что редкий ребенок начинает ходить сразу, хотя есть и такие дети. Более тщательное изучение такого ребенка, который сразу начинает ходить, показало, что обычно в этом случае мы имеем дело с латентным периодом возникновения и становления и относительно поздним выявлением ходьбы. Но зачастую и после начала ходьбы наблюдается потеря ее. Это указывает, что полного созревания ходьбы еще не произошло.

Ребенок в раннем детстве — уже ходящий: плохо, с трудом, но все же ребенок, для которого ходьба стала основной формой передвижения в пространстве.

Самое становление ходьбы и есть первый момент в содержании данного кризиса.

Второй момент относится к речи. Здесь опять мы имеем такой процесс в развитии, когда нельзя сказать, является ли ребенок говорящим или нет, когда речь и есть и ее еще нет. Этот процесс тоже не совершается в один день, хотя описывают случаи, когда ребенок сразу заговорил. И тут перед нами латентный период становления речи, который длится примерно 3 мес.

Третий момент — со стороны аффектов и воли. Э. Кречмер назвал их гипобулическими реакциями. Под этим имеется в виду, что в связи с кризисом у ребенка возникают первые акты протеста, оппозиции, противопоставления себя другим, «невоздержания», на языке семейного авторитарного воспитания. Эти явления Кречмер и предложил назвать гипобулическими в том смысле, что они, относясь к волевой реакции, представляют качественно совершенно другую ступень в развитии волевых действий и не дифференцированы по воле и аффекту.

Такие реакции ребенка в кризисном возрасте иногда выявляются с очень большой силой и остротой, особенно при неправильном воспитании, и приобретают характер форменных гипобулических припадков, описание которых связано с учением о трудном

детстве. Обычно ребенок, которому в чем-нибудь отказано или которого не поняли, обнаруживает резкое нарастание аффекта, заканчивающегося часто тем, что ребенок ложится на пол, начинает неистово кричать, отказывается ходить, если он ходит, бьет ногами об пол, но ни потери сознания, ни слюноистечения, ни энурезиса, ни других признаков, характеризующих эпилептические припадки, не бывает. Это только тенденция (которая и делает реакцию гипобулической), иногда направленная против известных запретов, отказов и т. д. и выражающаяся, как ее обычно описывают, в некоторой регрессии поведения; ребенок как бы возвращается к более раннему периоду (когда он бросается на пол, барахтается, отказывается ходить и т. д.), но использует он это, конечно, совершенно иначе.

Вот три основных момента, которые обычно описывают как содержание кризиса первого года жизни.

Мы подойдем к этому кризису прежде всего со стороны речи, оставив в стороне два других момента. Я выбираю речь ввиду того, что, по-видимому, она больше всего связана с возникновением детского сознания и с социальными отношениями ребенка.

Первый вопрос касается процесса рождения речи. Как происходит рождение самой речи? Здесь мы имеем две или три противоположные, взаимоисключающие друг друга точки зрения, или теории.

Первая из них — теория постепенного возникновения речи на ассоциативной основе. В некоторой степени эта теория уже умершая, воевать с ней — значит воевать с покойником, что имеет только исторический интерес. Следует, однако, о ней упомянуть, поскольку, как это всегда бывает, теории умирают, но оставляют в наследство некоторые выводы, которые, как дети, переживают своих родителей. Некоторые последователи указанной теории до сих пор тормозят учение о развитии детской речи, и без преодоления их ошибок нельзя правильно подойти к этому вопросу.

Ассоциативная теория представляет дело чрезвычайно прямолинейно и ясно: связь между словом и его значением есть простая ассоциативная связь между двумя членами. Ребенок видит предмет, например часы, слышит комплекс звуков «ч-а-с-ы», между тем и другим у него устанавливается известная связь, достаточная для того, чтобы, услышав слово «часы», ребенок вспомнил предмет, который связан с этими звуками. По образному выражению одного из учеников Г. Эббингауза, слово так же напоминает по ассоциативной связи свое значение, как пальто напоминает его владельца. Мы видим шляпу, мы знаем, что эта шляпа такого-то, и эта шляпа напоминает нам человека.

С этой точки зрения, следовательно, снимаются все проблемы. Во-первых, само по себе отношение между значением слова и словом рисуется как некоторое в высшей степени элементарное и простое. Во-вторых, исключается всякая возможность дальнейшего развития детской речи: если образовалась ассоциативная

зависимость, то она дальше может уточняться, обогащаться, на месте одной зависимости могут быть 20, но сама ассоциативная связь развитию в собственном смысле слова не подлежит, если под развитием понимать процесс, при котором на следующей ступени возникает нечто новое, чего прежде не было. С этой точки зрения, развитие детской речи сводится исключительно к развитию словаря, т. е. к количественному увеличению, обогащению и уточнению ассоциативных связей, но развитие в собственном смысле этого слова отрицается вовсе.

Очень ясно формулирует это положение тот же ученик Эббингауза, когда говорит, что смысл детских слов приобретается раз и навсегда. Это тот капитал, который на всем протяжении жизни не подвергается изменению, не подвергается развитию, т. е. ребенок приобретает знания, развивается, а слово на протяжении детского развития остается неизменным. С этой точки зрения снимается и вопрос о появлении детской речи, ибо, с одной стороны, все сводится к медленному накоплению артикуляционных и фонационных движений, а с другой — к сохранению связей между предметом и обозначающим этот предмет словом.

Ассоциативная точка зрения давным-давно умерла и похоронена, и сейчас даже было бы бесполезно ее критиковать: ее неприемлемость настолько ясна, что на этом можно не останавливаться. Но, хотя она в целом давно похоронена, тем не менее представление, будто значение слова приобретается *раз и навсегда*, будто это единственное достояние ребенка, сохранилось и в последующих теориях. Мне кажется, что с рассмотрения этого и надо начать, чтобы построить правильную теорию детской речи. Исследования, шедшие за ассоциативной теорией, вопрос о развитии значений слов исключили из поля зрения. Они приняли на веру ассоциативную теорию, но понимали, что ассоциативная психология неправильно объясняет механизм возникновения словесных обозначений, и ставили себе задачу объяснить возникновение слов, но способом, который удовлетворял бы требованию *раз и навсегда*. Далее исторически идет вторая группа теорий, типичный представитель ее — В. Штерн.

Согласно теории Штерна, первое слово является фундаментальным шагом в детском развитии. Этот шаг тоже остается раз и навсегда. Однако он заключается не в простой ассоциативной связи между звуком и предметом, потому что такая ассоциативная связь есть и у животных (очень легко научить собаку поворачивать глаза и смотреть на предмет, который вы будете называть). Существенно, говорит Штерн, во-первых, что ребенок делает величайшее открытие в своей жизни: он узнает, что всякая вещь имеет свое имя, или (вторая формулировка того же самого закона) ребенок открывает связь между знаком и значением, т. е. открывает символизирующую функцию речи, то, что всякую вещь можно обозначить в знаке, в символе.

Эта точка зрения была очень плодотворна для фактических исследований, она открыла факты, которых не могла открыть

ассоциативная теория. Она указала, что медленного и постепенного накопления ассоциативных связей в развитии речи не происходит, но вслед за открытием происходит скачкообразный рост детского словаря.

Второй симптом, на который указывает Штерн,— переход ребенка от пассивного к активному увеличению словаря. Никто никогда не видел животного, научившегося понимать человеческие слова и спросившего бы название предмета, который не был назван. Для ребенка, говорит Штерн, характерно, что он знает столько слов, сколько ему было дано, а потом начинает спрашивать о названиях предметов, т. е. ведет себя так, как будто он понял: каждая вещь должна как-то называться. Штерн считает, что это детское открытие должно быть названо первым общим понятием ребенка.

Наконец, третий симптом заключается в следующем: у ребенка возникают первые вопросы о названии, т. е. активное увеличение словаря приводит к тому, что ребенок о всякой новой вещи спрашивает: «Что это?» По сути все три симптома принадлежат раннему детству, но вытекают из того открытия, о котором говорит Штерн.

Что говорит в пользу теории Штерна?

Во-первых, за нее говорят три указанных капитальной важности симптома, которые всегда позволяют узнать, произошел фундаментальный перелом в развитии речи ребенка или нет. Во-вторых, эта теория более глубоко освещает с точки зрения специфических особенностей человеческого мышления акт образования первого детского осмысленного слова, т. е. отрицает ассоциативный характер связи между знаком и значением. В-третьих, изменение в развитии речи, которое происходит, носит как бы катастрофический, почти мгновенный характер.

Таким образом, есть ряд данных, которые говорят, что штерновская теория нащупала что-то реальное, действительно происходящее в жизни ребенка. Но против теории говорит то, что она совершенно неверно толкует указанные моменты. Мне пришлось высказать эти мои соображения самому Штерну. В ответ я услышал, что ряд мыслей его самого волновал еще со времени создания теории, т. е. со времени написания книги „Die Kindersprache“ («Детская речь»). Часть возражений высказана и другими критиками. Поэтому Штерн работает над изменением своей теории, но не в том направлении, которое намечалось в моих возражениях, а в другом, о котором я скажу позже. Следы этой ревизии мы находим в последних работах Штерна.

Что говорит против этой теории? По-моему, некоторые факты капитального значения, которые надо назвать, чтобы расчистить почву для правильного решения вопроса.

Во-первых, невероятно, чтобы ребенок в 1 год или в 1 год 3 мес был настолько интеллектуально развит и сам мог бы сделать такое фундаментальное открытие о связи знака и значения, образовать для себя первое общее понятие, чтобы он был таким

теоретиком, который способен сделать величайшее обобщение, что всякая вещь имеет свое имя. То, что утверждает Штерн, есть сущность речи. Ведь для нас, взрослых, смысл речи заключается в том, что всякая вещь имеет свое имя. Трудно допустить, что ребенок $1^1/_2$ лет открывает смысл речи. Это так не вяжется с интеллектуальным уровнем развития ребенка, который даже механизм спичечной коробки не может открыть, это так противоречит синкретическому мышлению ребенка!

В. Штерн признает это возражение самым верным.

Во-вторых, экспериментальные исследования показывают: не только ребенок в $1^1/_2$ года не делает открытия о логической природе речи, но даже школьник еще не вполне понимает, что значит слово, не отдает себе отчета в том, что значит связь между предметом и словом, а многие взрослые люди, особенно отсталые в культурном развитии, и до конца жизни не осознают этого.

Как показали исследования Ж. Пиаже, А. Валлона и других, ребенок подчас и в школьном возрасте имеет тенденцию не понимать условности речи, а *рассматривать имя вещи как некоторый ее атрибут.* Например, когда вы спросите ребенка 3 лет, почему корова называется коровой, он вам ответит: «Потому что она имеет рога» или: «Потому что она дает молоко», т. е. ребенок на вопрос о причине названия никогда не скажет, что это просто имя, что люди придумали такое условное обозначение. Он всегда будет искать объяснение для имени в свойствах самой вещи: селедка называется селедкой потому, что она соленая, или потому, что плавает в море; корова называется коровой потому, что дает молоко, а теленок называется теленком, потому что он еще маленький и молока не дает.

Было произведено тестирование детей дошкольного возраста. Называли ряд предметов и спрашивали, почему эти предметы так называются: по признаку звука, условно и т. д. Предметы так называются, потому что это отвечает их свойствам,—таков был смысл ответов. Ребенок раннего возраста всегда опирается на свойства вещей. Это дало повод Валлону первому сказать, что ребенок и позже не понимает этой условности, а сохраняет представление о слове как об одном из атрибутов вещи, об одном из свойств вещи.

За ним Пиаже и другие авторы показали то же самое.

А. Валлон вспоминает известный гумбольдтовский лингвистический анекдот (между прочим, в последнюю империалистическую войну аналогичные факты были опубликованы лингвистами разных стран). В гумбольдтовском анекдоте русский солдат рассуждает, почему вода по-немецки называется Wasser (вассер), а по-французски так-то, а по-английски так-то. «Но ведь вода вода и есть, а не Wasser». Солдат считает, что наш язык правильный, а все остальные называют воду неправильно. Это для В. Гумбольдта (и мне так тоже кажется) основательный признак, симптом следующего: само по себе название вещи так тесно срастается с

ней, что трудно даже представить, что это название может быть другим.

Следовательно, и экспериментальные работы показывают, что такого «открытия» ребенок в этом возрасте не делает.

Не буду излагать всех возражений против штерновской теории, отмечу только, что экспериментальный анализ первых детских вопросов показал: ребенок никогда не спрашивает о названии, но спрашивает о назначении или смысле вещей.

Самый главный недостаток теории Штерна, по-моему, допущенная в ней известная логическая ошибка, которая получила название в логике «petitio principii». Грубо это можно перевести «задом наперед» или «телега впряжена впереди лошади». Ведь суть дела заключается в следующем: вместо того чтобы сказать, каким образом возникает у ребенка общее понятие о речи, допускается, что оно с самого начала выводится ребенком. Это такая же ошибка, как та, когда думали, что язык возник из взаимного договора, что люди жили врозь, никогда не могли сговориться, а потом собрались вместе и условились: «Давайте это называть так, а это так». В чем недостаток этой теории? Она предполагает, что значение языка существовало до языка, что представление о языке и выгодах, которые он дает, существовало до возникновения языка.

То же самое делает и Штерн. Вместо того чтобы объяснить, как возникает у ребенка понимание связи между знаком и значением, как это понимание на разных ступенях жизни различно, он допускает: вначале делается открытие, т. е. ребенок, не владеющий речью, уже владеет понятием, что такое речь. По этой теории, речь вытекает из понятия о ней, в то время как реальный ход развития заключается в том, что в процессе речи ребенок вырабатывает о ней известное представление.

Наконец, точка зрения Штерна совершенно исключает вопрос о развитии детской речи, ее смысловой стороны, ибо если в $1^1/_2$ года я сделал открытие, величайшее в своей жизни, то мне затем ничего не остается, как только делать выводы, которые мне нужны.

К. Бюлер в пародийной статье очень хорошо сказал, что Штерн изображает ребенка и его речевое развитие в виде рантье, который приобретает капитал, а потом стрижет купоны.

В зависимости от этого Штерн приходит к тем положениям, которые находятся в вопиющем противоречии со всеми данными фактических исследований. Как известно, основная идея монографии Штерна „Die Kindersprache“ заключается в том, что речевое развитие в 5 лет уже заканчивается, а дальше происходят только небольшие изменения, в то время как современные исследования показывают: ряд новых понятий становится возможным только в школьном возрасте. Мне кажется, что в штерновской концепции основной порок заключается в попытке отодвинуть самое важное в развитии к началу. Центральная идея Штерна именно в этом: все развивается, как лист из почки. На этом пути Штерн вступает в

персоналистику[2]. Поэтому у него и наблюдается тенденция отодвинуть развитие к самому началу, т. е. выдвижение на первое место начальных стадий развития и утверждение их господствующего значения. Это есть и у других авторов — у К. Бюлера, А. Гезелла, которые утверждают, что в сущности все детское развитие вращается вокруг первых лет жизни.

Все это заставляет нас не принимать точку зрения Штерна. Надо сказать, что она в настоящее время в психологии уже оставлена. Вместо нее мы имеем ряд новых точек зрения. На них я остановлюсь коротко.

Бюлеровская точка зрения. То, что Штерн считает мгновенным открытием, является результатом микроскопического движения, нарастающего изо дня в день и растянутого на протяжении нескольких месяцев, т. е. здесь есть попытка показать, что это открытие молекулярной формации. Бюлер аргументирует свою теорию наблюдениями над глухонемыми детьми в венских школах.

Точка зрения А. Валлона. Ребенок действительно делает открытие в этом возрасте. Случайно или нет — другой вопрос. Валлон также склонен признавать такую «эврика» в детском сознании. Валлон считает, что ребенок делает открытие не случайно. Однако он открывает не общее понятие и правило, что всякая вещь имеет свое название, а только способ обращения с вещами. Если ребенок обнаружил, что некоторые вещи можно открывать (например, вы ему открыли крышку коробочки), он будет стараться открывать все предметы, даже те, у которых нет крышки. Вся история развития речи основана на том, полагает Валлон, что ребенку открыли возможность наименования вещи, что вещь можно называть. Это как бы новая деятельность с вещами, и, так как ребенок открыл ее в отношении одной вещи, он затем переносит ее и в отношении ряда других вещей. Таким образом, для Валлона ребенок открывает не логический смысл, не связь между знаком и значением, а новый способ игры с вещами, новый способ обращения с ними.

С точки зрения К. Коффки и всей структурной психологии, это первое открытие ребенка представляется в виде структурного акта. Ребенок открывает своеобразную структуру «вещь — имя» подобно тому, как обезьяна открывает функцию палки в той ситуации, когда плод лежит далеко и не может быть получен иначе, как с помощью палки. Сейчас теория Коффки слилась с теорией Валлона.

Теории Бюлера, Коффки, Валлона более соответствуют фактам, чем теория Штерна, потому что они выросли из критики этой теории, но все они заключают в себе штерновский порок, который получен из ассоциативной теории, т. е. предположение, что все здесь происходит раз и навсегда: ребенок открывает структуру, способ обращения с вещами, он открывает то, что в отношении значения этих слов не подлежит изменению и развитию.

Таким образом, хотя эти теории смягчают интеллектуализм

штерновской теории, идут против его самого главного идеалистического тезиса — выведения речи из понятия об этой речи, они в отношении происхождения речи столь же порочны, как штерновская теория, ибо допускают неизменность в возникновении и развитии детских слов. Попробуем в коротких словах показать самое существенное в современном учении о моменте рождения речи с тем, чтобы наметить тем самым и центральные точки кризиса первого года.

Начну с фактов. Кто внимательно наблюдает рождение детской речи, тот не может пройти мимо очень важного периода в ее развитии, который стал предметом пристального внимания в последнее десятилетие и еще мало освещен в учебниках. Между тем он имеет очень большое значение для понимания развития речи ребенка.

До сих пор мы говорили о двух периодах развития детской речи. Мы пытались установить, что еще в младенческом возрасте, когда у ребенка нет языка в собственном смысле слова, сама социальная ситуация развития приводит к возникновению у ребенка очень большой, сложной и многообразной потребности в общении со взрослыми. Из-за того, что младенец сам не ходит, не может приблизить и отдалить от себя предмет, он должен действовать через других. Ни один из детских возрастов не требует такого огромного числа форм сотрудничества, самого элементарного, как младенческий. Действия через других — основная форма деятельности ребенка. Этот возраст характеризуется тем, что ребенок лишен самого основного средства общения — речи. В этом и заключается чрезвычайно своеобразное противоречие в развитии младенца. Ребенок создает ряд суррогатов речи. Мы уже останавливались на жестах, которые возникают у ребенка и приводят к такому, с точки зрения развития речи, важному жесту, как указательный. Таким образом, устанавливается общение с окружающими.

Мы указывали ряд форм, замещающих речь, т. е. средств общения, которые, не будучи речевыми средствами, являются какой-то подготовительной ступенью для развития речи. Затем мы говорили о развитии речи в раннем детстве, когда ребенок усваивает в основном язык взрослых. Между первым периодом, его называют безъязычным в развитии ребенка, и вторым, когда у ребенка складываются основные знания родного языка, существует период развития, который В. Элиасберг предложил назвать автономной детской речью (W. Eliasberg, 1928). Элиасберг говорит, что ребенок раньше, чем начинает говорить на нашем языке, заставляет нас говорить на своем языке. Этот период и помогает нам понять, каким образом решается переход от безъязычного периода, когда ребенок только лепечет, к тому периоду, когда ребенок овладевает речью в собственном смысле слова. Переход от безъязычного к языковому периоду развития и совершается посредством автономной детской речи.

Что это за период? Для того чтобы лучше ответить на вопрос,

надо в коротких словах выяснить историю этого вопроса, историю введения этого понятия в науку.

Первым, кто описал автономную детскую речь и понял и оценил ее огромное значение, был, как это ни странно, Ч. Дарвин (1881), который прямо не занимался вопросами развития ребенка, но, будучи гениальным наблюдателем, сумел заметить, следя за развитием своего внука, что, прежде чем перейти к языковому периоду, ребенок говорит на своеобразном языке. Своеобразие заключается в том, что, *во-первых,* звуковой состав слов, употребляемых ребенком, резко отличается от звукового состава наших слов. Эта речь моторно, т. е. с артикуляционной, с фонетической стороны, не совпадает с нашей речью. Это обычно такие слова, как «пу-фу», «бо-бо», иногда обломки наших слов. Это слова, которые по внешней, звучащей форме отличаются от слов нашего языка. Иногда они похожи на наши слова, иногда резко с ними расходятся, иногда напоминают наши искаженные слова.

Второе отличие, более существенное и более важное, на которое обратил внимание Дарвин, то, что слова автономной речи *отличаются от наших слов и по значению.* Известный пример Дарвина часто цитируется в учебниках. Его внук, однажды увидя утку, плавающую на пруду, подражая ли ее звукам, или названию, данному взрослым, стал называть ее «уа». Эти звуки производились ребенком тогда, когда он у пруда видел утку, плавающую по воде. Затем мальчик стал называть теми же самыми звуками молоко, пролитое на столе, всякую жидкость, вино в стакане, даже молоко в бутылочке, очевидно, перенося это название из-за того, что там была вода, жидкость. Однажды ребенок играл старинными монетами с изображением птиц. Он стал их тоже называть «уа». Наконец, все маленькие круглые блестящие предметы, напоминающие монеты (пуговки, медали), стали называться «уа».

Таким образом, если бы мы записали значения слова «уа» у ребенка, то мы нашли бы какое-то первоначальное значение, от которого происходят все остальные (утка на воде). Это значение почти всегда очень сложно. Оно не расчленено на отдельные качества, как значения отдельных слов, такое значение представляет собой целую картину.

От первоначального значения ребенок переходит к ряду других значений, которые вытекают из отдельных частей картины. От воды так стала называться лужица, всякая жидкость, впоследствии бутылка. От утки стали называться монеты с изображением орла, а от них — пуговицы, медали и т. д.

Можно привести много примеров значения автономного слова «пу-фу». Оно означает бутылку с йодом, сам йод, бутылку, в которую дуют, чтобы получить свист, папиросу, из которой пускают дым, табак, процесс тушения, потому что там тоже надо дуть, и т. д. Слово, его значение охватывает целый комплекс вещей, которые у нас никак не обозначаются одним словом. Эти

слова со стороны значений не совпадают с нашими словами, ни одно из них не может быть полностью переведено на наш язык.

С автономной речью никогда не происходит так, что ребенок умеет сказать *йод, бутылка, папироса,* что он умеет не только сказать и различить постоянные свойства предметов (йода, бутылки и т. д.), но только из каприза продолжает говорить «пу-фу». На самом деле ребенку недоступны и наши слова, и наши понятия.

Мы еще вернемся к анализу детских значений. Сейчас ограничимся установлением этого факта. Всякий сейчас согласится, что значение такого слова построено иначе, чем у нас.

Таким образом, мы нашли две черты, которые выделяют автономную детскую речь из общего хода развития языка ребенка. Первое отличие — *фонетическое* строение речи, второе — *смысловая сторона* детской речи.

Отсюда вытекает третья особенность автономной детской речи, которую по достоинству оценил Дарвин; если эта речь в звуковом и смысловом отношениях отличается от нашей, то и общение с помощью такой речи должно резко отличаться от общения с помощью нашей речи. Общение возможно только между ребенком и теми людьми, которые понимают значение его слов. Не правда ли, мы с вами, не зная всей истории слова «уа», не поняли бы, что оно означало у внука Дарвина.

Это не есть общение, которое принципиально возможно со всеми людьми, как с помощью наших слов. Общение возможно только с людьми, посвященными в шифр детской речи. Поэтому немецкие авторы долго называли этот язык презрительно Ammensprache, т. е. языком кормилиц, нянек, который, как думали исследователи, искусственно создается взрослыми для детей и отличается тем, что он понятен только людям, воспитывающим данного ребенка.

Взрослые, стараясь приспособиться к детскому языку, действительно допускают искажения обычных слов, к которым приучают ребенка. Когда няня говорит ребенку «бо-бо» вместо «больно», то, конечно, мы имеем дело с искажением речи, которое допускают взрослые в общении с ребенком. В отношении детей более позднего возраста мы всегда допускаем другую ошибку: так как, с нашей точки зрения, ребенок маленький, то нам кажется, что и все вещи ему должны казаться маленькими. Поэтому ребенку младшего возраста мы говорим «домик», указывая на небоскреб, «лошадка», указывая на большую лошадь, упуская из виду, что большой дом и большая лошадь должны казаться маленькому ребенку громадными и что правильно было бы сказать «домище» и «лошадища». Такие искажения действительно имеют место, но было бы неправильно сказать, что весь автономный детский язык есть язык кормилиц и нянек. Факт, что раньше, чем овладеть нашей артикуляцией и фонетикой, ребенок овладевает какими-то рудиментами слов и рудиментами значений, не совпадающими с нашими.

Если даже мы были бы посвящены в значения детских слов, то понять ребенка можно не иначе, как в какой-нибудь конкретной ситуации. Если ребенок скажет «уа», то это может быть пуговица, молоко, утка на воде, монета. Вы не знаете, что он имеет в виду. Если на прогулке в саду ребенок кричит «уа» и тянется вперед, это значит: он хочет, чтобы его поднесли к пруду. Если же он в комнате говорит «уа», то значит, что он хочет играть пуговицами.

Общение с детьми в этот период возможно только в конкретной ситуации. Слово может быть употреблено в общении только тогда, когда предмет находится перед глазами. Если предмет перед глазами, то и слово становится понятным.

Мы видим, что трудности понимания очень велики. По моим представлениям, *одна из самых нужных гипотез та, которая доказывает, что все гипобулические проявления ребенка вытекают из трудностей взаимного понимания.*

Значит, мы нашли и третью особенность автономной речи: она допускает общение, но в иных формах и иного характера, чем то общение, которое становится возможным для ребенка позже.

Наконец, последняя, четвертая из основных отличительных особенностей автономного языка заключается в том, что возможная связь между отдельными словами также чрезвычайно своеобразна. Этот язык обычно аграмматичен, не имеет предметного способа соединения отдельных слов и значений в связную речь (у нас это осуществляется при помощи синтаксиса и этимологии). Здесь господствуют совсем другие законы связывания и объединения слов — законы объединения междометий, переходящих друг в друга, напоминающих ряд бессвязных восклицаний, которые мы издаем иногда в сильном аффекте и волнении.

Вот четыре основные особенности, с которыми мы сталкиваемся при изучении автономной детской речи. Я считаю, что они все были более или менее ясно осознаны Дарвином, который первым описал речь своего внука. Несмотря на то что это было сделано Дарвином, по-настоящему его наблюдения не были оценены и поняты. Цитировались многие примеры из его наблюдений, но никто не сумел их обобщить и понять, что дело идет о каком-то своеобразном периоде в развитии детской речи. Поэтому учение об автономной детской речи вслед за появлением дарвинской статьи несколько заглохло, хотя у ряда исследователей при точной записи первых детских слов накапливался большой фактический материал, характеризовавший автономную речь. Никто не понимал, что дело идет об особом периоде в развитии детской речи.

Изучение этого вопроса оживилось благодаря наблюдениям известного немецкого ученого К. Штумпфа. Он вел наблюдения над собственным ребенком, который развивался очень своеобразно. Сын Штумпфа первые несколько лет (3—4 года) говорил с помощью автономной детской речи, т. е. не так, как обычный ребенок, который объясняется с помощью этой речи только в

конце 1-го и на 2-м году жизни. Мальчик понимал язык окружающих людей, но отвечал всегда на своем языке. Так как это был язык развитой (он разрабатывался ребенком несколько лет), он имел сложные законы объединения и построения отдельных слов. Ребенок пользовался своим языком, отказываясь говорить по-немецки до тех пор, пока в один прекрасный день родители, вернувшиеся домой вечером, узнали от няни (или гувернантки), что ребенок вдруг перешел на обычный немецкий язык, оставив автономную речь. Эта история представляет собой исключение, а не правило. Это аномалия детского развития, если на стадии автономной речи ребенок задерживается несколько лет. Но благодаря задержке на несколько лет автономная речь получила пышное развитие и ее законы могли быть изучены с такой полнотой, с какой они не могли бы быть выяснены, если бы период тянулся несколько месяцев, между концом 1-го и третьей четвертью 2-го года, как это бывает обычно при нормальном развитии.

Однако на сообщение Штумпфа смотрели как на курьезный случай. Потребовалось несколько десятилетий научной работы, чтобы заметить два основных факта, которые сейчас составляют основу учения об автономной детской речи.

Первый факт заключается в том, что автономная детская речь представляет собой не редкий случай, не исключение, а правило, закон, который наблюдается в речевом развитии всякого ребенка. Закон можно сформулировать в следующем виде: прежде чем ребенок от безъязычного периода развития переходит к овладению языком взрослых, он обнаруживает в развитии автономную детскую речь. Я уже указал на особенности, отличающие ее. Теперь должно стать понятным название *автономная,* не вполне удачное, но более или менее закрепившееся в науке и в современной литературе. Речь называют автономной, потому что она построена как бы по собственным законам, отличным от законов построения настоящей речи. У этой речи другая звуковая система, другая смысловая сторона, другие формы общения и другие формы связывания. Поэтому она и получила название автономной.

Таким образом, первое положение заключается в том, что автономная детская речь — необходимый период в развитии всякого нормального ребенка.

Второе положение: при многих формах недоразвития речи, при расстройствах речевого развития автономная детская речь выступает очень часто и определяет особенности аномальных форм речевого развития. Например, задержка нередко выражается прежде всего в том, что у ребенка затягивается период автономной речи. Другие речевые расстройства в детском возрасте также приводят к тому, что автономная речь задерживается иногда на несколько лет и все же выполняет основную генетическую функцию, т. е. служит мостом, по которому ребенок переходит от безъязычного периода к языковому. В развитии нормального и

аномального ребенка автономная речь играет существенную роль.

Нельзя сказать, что ребенок целиком получает эту речь от нянек или кормилиц, т. е. что это язык кормилиц. Это язык самого ребенка, ибо все значения устанавливаются не кормилицей, а самим ребенком, ибо часто ребенок создает свои «бо-бо» из обломков нормально произносимых слов. Например, мать говорит «стакан» — полное слово, а у ребенка получается «кан» или что-то другое.

Во всяком нормально протекающем детском развитии мы можем наблюдать автономную речь, для которой характерны три момента. *Первый момент.* Речь моторно, т. е. с артикуляционной, фонетической стороны, не совпадает с нашей речью. Это обычно такие слова, как «пу-фу», «бо-бо», обломки наших слов; иногда это, как говорят теперь исследователи, напоминает радикальный язык, т. е. язык, в котором существуют только корни, а не оформленные слова. По значению они не совпадают ни с одним нашим словом, ни одно значение этого «пу-фу» или «бо-бо» не может быть полностью переведено на наш язык. Если мы возьмем общеизвестный пример Дарвина, наблюдавшего за внуком, у которого «у-а» раньше обозначало утку, плавающую в воде, а затем жидкость, затем монету с изображением орла, затем пуговицу, затем вообще всякий кругленький предмет, то и здесь увидим то же самое. Есть много примеров того, как детское слово, его смысловое значение, охватывает комплекс вещей, которые у нас не обозначаются одним словом.

Вторая особенность. Значения автономной речи не совпадают со значением наших слов.

Третья особенность. Наряду со своими словами у ребенка существует понимание и наших слов, т. е. ребенок до того, как начинает говорить, понимает ряд слов. Он понимает нами оформленные слова: «встань», «сядь», «хлеб», «молоко», «горячо» и т. д., и это не мешает наличию второй речи. Поэтому Г. Идельбергер и другие склонны думать, что автономная детская речь существует рядом или в известной связи с нашей речью.

Наконец, *последнее.*

Автономная детская речь и ее значения вырабатываются при активном участии ребенка.

Факт, что в развитии каждого ребенка существует период автономной детской речи. Начало и конец ее знаменуют начало и конец кризиса первого года жизни. О ребенке, имеющем автономную речь, действительно невозможно сказать, есть ли у него речь или нет, потому что у него и нет речи в нашем смысле слова, и нет бессловесного периода, поскольку он все же говорит, т. е. мы имеем дело с тем искомым переходным образованием, которое означает границы кризиса.

Некоторые авторы настолько впали в крайность при критике этой теории, что утверждают: этот язык исключительно создается самим ребенком. В. Элиасберг, например, считает, будто ребенок заставляет говорить с ним на его языке. Но было бы

неправильным сказать, что это язык самого ребенка. В отдельных случаях это верно, например, когда ребенок К. Штумпфа 5 лет не хотел разговаривать на другом языке, хотя великолепно понимал, что ему говорят. Но этот язык никак не может рассматриваться ни как Ammensprache, ни как строго автономный[3] язык — он всегда результат взаимодействия ребенка с окружающими людьми.

Ознакомившись с некоторыми основными особенностями автономной детской речи, перейдем к фактам, которые взяты из наблюдений за развитием нормальных и аномальных детей и которые помогут нам представить себе яснее некоторые особенности этого периода, чтобы можно было сделать вывод о развитии детской речи. Приведу примеры из словаря детей (ясельных или домашних) на 2-м году жизни, находящихся на стадии автономной детской речи.

Нона — 1 год 3 мес. Девочка из ясельной группы. Всего у нее 17 отдельных слов автономной речи. Среди них «кх-х», что означает кошку, мех и все меховые вещи, затем волосы, в частности длинные волосы. Мы имеем дело со словом, которое в фонетическом отношении построено иначе и значение которого, правда, не так богато, как значение «у-а» в примере Дарвина, но которое строится не так, как значения наших слов. Вначале «кх-х» обозначает кошку по звуковому сходству, а затем по сходству ощущения от меха кошки оно переносится на всякий мех, а затем на волосы.

Более интересные сложные образования слова мы наблюдаем у детей, когда автономная речь несколько задержалась или когда мы располагаем дневниками, которые велись долгое время.

Энгелина — 1 год 3 мес. У нее слово «ка» имело 11 значений на всем протяжении его развития. Первоначально (в 11 мес) это желтый камень, которым девочка играет. Затем так же обозначается яичное мыло, а затем все камни любого цвета и любой формы. Затем до 1 года 1 мес так обозначается каша, потом большие куски сахара, потом все сладкое, кисель, котлетка, катушка, карандаш и мыльница с мылом. Здесь значение распространилось от желтого камня на желтое мыло. Это понятно. Дальше так же называется любой камень, это тоже понятно. Дальше все сладкое, как кисель, может получить это значение, раз сахар так называется. Но карандаш, катушка не стоят ни в каком отношении по сходству признаков к этим предметам. «Ка» в данном случае представляет собой начало слов «карандаш», «катушка» в языке взрослых. Тут звуковое сходство. Ребенок улавливает только начальное **ка**.

Одни предметы входят в состав значения этого слова по одному признаку, другие — по другому. Например, желтое мыло вошло по признаку цвета, кисель — по признаку сладкого, камень — по признаку твердого, а катушка, карандаш — по звуковому сходству. Все эти значения образуют семью предметов, которые обозначаются одним словом «ка».

Можно ли понимать это «ка»? Отец этой девочки — физиолог, ведший дневник, пишет, что слово представляло загадку, потому что мучительно трудно было угадать, что ребенок имеет в виду, говоря «ка», и понимание всегда решалось с помощью *наглядной* ситуации. Здесь мы видим ясную иллюстрацию ситуационного понимания и невозможность понимания значения слов, когда они оторваны от конкретной ситуации.

Наши слова могут замещать ситуацию, а слова автономной речи не имеют этой функции, а имеют только назначение выделить в ситуации что-то одно. Они имеют указательную функцию и функцию наименования, но не имеют функции значащей, которая может представлять отсутствующие предметы и значения.

Это положение относится к основным свойствам автономной детской речи. Слова автономной речи имеют индикативную и номинативную функцию, но не имеют сигнификативной функции. Они не обладают еще возможностью замещать отсутствующие предметы, но могут в наглядной ситуации указывать на ее отдельные стороны или части и давать этим частям название. Поэтому с помощью автономной речи ребенок может разговаривать только о том, что он видит, в отличие от использования развитой речи, когда мы можем разговаривать о предметах, не находящихся перед глазами.

Следующее отличие автономной детской речи от нашей — это отношение, существующее между отдельными значениями слов. Для развития детских понятий, детских слов самым существенным является развитие системы отношений общности между значениями отдельных слов. В клинике речи экспериментально-дефектологического института (ЭДИ)[4] был одно время ребенок, который знал слова *стол, стул, шкаф,* но не знал слова *мебель.* Между тем для развития детской речи существенным моментом является возникновение отношений между значениями. Слово *мебель* не просто очередное слово в ряду таких слов, как *стол, шкаф.* Слово *мебель* — высшее понятие, которое включает в себя все предыдущие. Этот самый существенный момент не свойствен автономной детской речи. Признаком, по которому всегда может быть отличена автономная детская речь от речи, перешедшей уже на высшую ступень, является отсутствие отношений общности между отдельными значениями слов.

Что такое отношение общности? Отношениями общности мы будем называть отношения значений таких слов, как, скажем, *мебель* и *стул.* Одно — высшее понятие, а другое — низшее. Отношение *стол* и *стул* не является отношением соподчинения.

В автономной детской речи отношений общности не существует. По словарю ребенка видно, что его речь состоит из слов, так сказать лежащих рядом друг с другом, а не относящихся друг к другу в виде известной иерархии. Наоборот, более частные значения указываются внутри одного слова, например: «ка» — желтый камень и все камни любого цвета, мыльница с мылом

вообще и специально желтое мыло. Разная степень общности существует внутри значения одного и того же слова, а сами эти слова ни в каком отношении общности друг к другу не стоят.

Если вы возьмете любой словарь автономной речи, вы не найдете там слов, которые бы находились друг к другу в таком отношении, как *мебель* и *стол, стул; цветок* и *роза,* т. е. чтобы значения слова были различны по общности и стояли в определенном отношении друг к другу. Получается впечатление, что в автономной детской речи значения слова еще непосредственно отражают тот или иной предмет, ту или иную ситуацию, но не отражают связи предметов между собой, кроме той ситуационной связи, которая дана в наглядной картине, составляющей содержание первоначального значения слова в автономной речи. Отсюда вытекает, что значение слова автономной речи не постоянно, а ситуационно. Одно и то же слово сейчас означает одно, а в другой ситуации — другое. Слово «ка» в этом словаре может означать, как мы видели, 11 различных вещей, и в каждой новой ситуации слово будет означать нечто новое. Значение слов не постоянно, а изменчиво в зависимости от конкретной ситуации. Это значение, повторяем, не предметное, а ситуационное. Для нас каждый предмет имеет название, независимо от того, в какой ситуации он находится, а в автономной детской речи предмет носит разное название в зависимости от ситуации.

Возьмем пример из аномального развития. Исследуется один из детей в клинике. Ребенок использует слова: *зеленина* — светлые цвета и *синина* — темные цвета. Если вы даете ребенку два листа: светло-желтый и темно-желтый, то первый называется *зеленина,* а второй — *синина.* Если же вы даете ребенку тот же самый темно-желтый лист и рядом кладете коричневый, то уже желтый получает название *зеленина,* а коричневый — *синина.* Один и тот же цвет называется по-разному в зависимости от того, что лежит с ним рядом. Ребенок обозначает светлое и темное, но абсолютного цветового качества для него не существует. Есть сравнительная степень: более светлый, более темный. Значение слова еще лишено предметного постоянства.

Аналогичен пример из наблюдений над сыном Штумпфа, который одни и те же цвета называл по-разному. Зеленое на белом фоне и зеленое на черном фоне имело разное название в зависимости от структуры, на которой цвет воспринимается.

Мальчик Женя — 5 лет 6 мес — принадлежит к группе детей, которые слышат, но поздно начинают говорить и у которых с трудом развивается самостоятельность. Родители обратились в клинику с жалобой, что у ребенка отсутствует правильная развитая речь и что он плохо понимает речь других. Жалоба на плохое понимание обычно сопровождает детей, которые пользуются автономной речью. В патологии автономная речь по звуковой и смысловой природе отличается от обычной речи и потому представляет большие трудности при общении ребенка с другими детьми и взрослыми. Часто нужен переводчик, который знает

значение искаженных слов и может их переводить на наш язык. Примером словаря Жени могут быть слова, значение которых выяснено в разговоре с ним при назывании картинок. *Очки узки* значит *глазки, кон — лошадь* и др. В его словах мы видим первые фразы.

Когда автономная речь задерживается у ребенка, который достаточно хорошо понимает речь взрослых, возникает потребность в связной передаче, и ребенок даже в автономной речи становится на путь образования фраз. Но эти *фразы* из-за того, что речь лишена синтаксической связанности, мало напоминают наши. Они больше напоминают простое нанизывание слов или искаженные фразы нашего языка: «Ты меня взять» и т. д.

И еще два случая, которые могут служить конкретной иллюстрацией.

Ребенок называет словом *труа — гулять, уходить на прогулку,* потом этим обозначаются все принадлежности для гулянья: ботинки, галоши, шапка. Потом *труа* обозначает, что молоко выпито, т. е. оно ушло гулять.

Ф. А. Рау[5] рассказывал о девочке, у которой автономная речь была очень развита и обнаруживала особый тип словообразования, существующий в некоторых языках. Например, «ф-ф» — обозначало *огонь,* «динь» — *предмет, который движется,* отсюда «фадинь» — *поезд,* а *кошка* — «тпру-динь». Это сложное словообразование из отдельных корневых слов при автономной детской речи, которая не перерастает вовремя в обычную речь. Мы имеем здесь дело с гиперболическими формами.

У одного мальчика встречаются такие общие категории, как *насекомые, птицы.* «Петук» (петух) означает у него наше общее слово *птица.* Такие более устойчивые обозначения относятся к признакам богато развитой автономной речи и позволяют думать о хороших возможностях перехода от автономной речи к настоящей.

Хотелось бы еще показать значение автономной детской речи для той или иной ступени развития, на которой находится ребенок, показать, как отражается развитие детской речи на особенностях мышления ребенка, какие особенности его мышления должны вытекать из особенностей автономной речи. Мне кажется, есть несколько таких особенностей, которые очень легко установить после того, как мы выяснили природу автономной детской речи.

Во-первых, как сказано, значение слов в автономной детской речи всегда ситуационно, т. е оно получает свою реализацию, когда вещь, обозначаемая словом, находится перед глазами. Следовательно, на стадии автономной речи не существует еще возможности словесного мышления, оторванного от наглядной ситуации. Как только слово оторвано от наглядной ситуации, оно не может реализовать своего значения. Мыслить с помощью слов вне наглядной ситуации ребенок не может. Следовательно, на стадии автономной детской речи мышление ребенка приобретает

какие-то начальные черты словесного речевого мышления, но такого, которое еще не может быть оторвано от наглядного. Связь словесного мышления с наглядным проявилась наиболее резко в том, что в словах возможны только такие отношения, которые отражают непосредственные отношения вещей между собой, когда значения слов автономной речи не находятся в отношении общности друг к другу, т. е. одно значение не имеет отношения к другому значению, как, скажем, *мебель* имеет отношение общности к слову *стул*.

Во-вторых, как благодаря этому могут соединяться слова между собой? Только так, как соединены предметы перед глазами ребенка. Скажем, *поезд идет (пот идет).* Они могут соединяться только таким образом, чтобы отражать связь непосредственных впечатлений. Связи вещей, устанавливаемые с помощью мышления, на этой ступени развития автономной речи еще недоступны для мышления. Поэтому мышление носит еще чрезвычайно несамостоятельный характер. Оно составляет как бы подчиненную часть восприятия ребенка, его ориентировки в окружающем, ряд аффективно-волютивных мыслей, высказываний ребенка, в которых интеллектуальное содержание находится на втором плане.

Что значит аффективно-волютивное содержание детских слов? Это значит: то, что ребенок высказывает в речи, соответствует не нашим суждениям, а, скорее, нашим восклицаниям, с помощью которых мы передаем аффективную оценку, аффективное отношение, эмоциональную реакцию, волевую тенденцию.

Если мы проанализируем содержание автономной детской речи и ту ступень мышления, которая ей соответствует, то найдем, что, поскольку автономная детская речь передает аффективное содержание, она еще не отчленена от восприятия. Она передает воспринимаемые впечатления, она констатирует, но не сводит, не умозаключает. Она полна волютивных, а не интеллектуальных моментов, связанных с мышлением в собственном смысле слова.

Таким образом, мы считаем, что автономная детская речь не только представляет собой чрезвычайно своеобразный этап в развитии детской речи, но и что этот этап соответствует своеобразному этапу в развитии мышления. В зависимости от того, на какой ступени развития находится речь, мышление обнаруживает определенные особенности. Прежде чем речь ребенка не достигнет известного уровня развития, его мышление также не может перейти за известный предел. Этап, с которым мы сталкиваемся, одинаково характеризует как своеобразный период в развитии речи, так и своеобразный период в развитии детского мышления.

Когда нормальный ребенок переживает период автономной детской речи? Мы говорили, что в кризисе первого года жизни, т. е. в тот переломный период, когда ребенок проделывает путь от младенчества к раннему детству. Начинается это обычно в самом конце первого года, а заканчивается на 2-м году. В кризисе первого года жизни нормальный ребенок использует автономную

детскую речь. Ее начало и конец знаменуют начало и конец кризиса первого года жизни.

Значит ли это, что автономную детскую речь мы рассматриваем как центральное новообразование критического возраста? Мне кажется, да. Но эта точка зрения разработана недостаточно, и поэтому надо очень осторожно заключать относительно природы новообразований того или иного критического возраста. Во всяком случае, появление автономной детской речи как переходной формы от бессловесной к словесной представляет собой один из самых важных фактов.

Мы выделяли в кризисе и другие моменты — становление ходьбы, гипобулические и аффективные вспышки ребенка и т. д., но ведь всегда задача заключается не в том, чтобы рядом положить несколько новообразований, а в том, чтобы найти центральные среди них. Ведь новообразования важно понять с точки зрения того целого, что происходит в возрасте, что знаменует новый этап в развитии, структуру всех новых изменений.

Можно ли считать, что автономная детская речь просто первая фаза развития речи, принципиально от нее не отличающаяся, и что, следовательно, нет разницы между изучением автономной детской речи и теорией открытия Штерна? Можно ли поставить вопрос так, что автономная речь по своей сущности является нашей речью? Может быть, она совпадает с ней не в построении слов, не в значении, но «нутро» их одинаково?

Я бы ответил так: «нутро» — сущность автономной детской речи — и наше и не наше, и в этом все ее своеобразие как переходного образования между бессловесным и словесным общением. В чем она наша и что из нее может родиться? Что она наша речь — настолько ясно, что на этом не нужно останавливаться. Гораздо важнее сказать, в чем она не наша. Мне кажется, не наша она не только в том смысле, что слово не так звучит и имеет другое значение, она не наша в более глубоком смысле: ее принцип построения совершенно другой, чем нашей речи, так как она вообще не имеет постоянных значений. Приведу параллели, аналоги различий. Возьмем поведение обезьян в опытах Келера. Животное, как известно, в некоторых случаях употребляет ящик или палку в качестве орудия. С внешней стороны сущность этой операции та же самая, что и у человека, когда он употребляет орудие, и это дало Келеру повод утверждать, будто употребление палки шимпанзе по действию и типу сходно с действием человека.

Критики говорят: но какое же это употребление орудия, когда стоит сесть кому-нибудь на ящик, который обезьяна употребляет как подставку, и ящик перестает быть орудием, превращается в вещь для лежания и сидения, а обезьяна в этой ситуации мечется по площадке, пытается подпрыгнуть к плоду, устает, садится на ящик, на котором лежит другая обезьяна, и утирает пот? Следовательно, она ящик видит, но не может использовать в этой ситуации как орудие. Что это за орудие, которое вне активной

ситуации теряет свойства орудия? Келер и сам говорит, что примитивный человек, употребляя для копания земли палку, приготавливает ее заранее. Между тем в ситуации обезьяны имеется уже что-то новое, но это совсем не то, что у примитивного человека, хотя близко к нему стоящее что-то, из чего может родиться употребление орудия, но самого употребления орудия здесь еще нет.

Нечто вроде этого наблюдается и в автономной детской речи. Представьте себе речь, в которой слова не имеют никакого постоянного значения, а в каждой новой ситуации обозначают нечто иное, чем в предшествующей. В примере, который я приводил, слово «пу-фу» означает в одном случае бутылку с йодом, в другом — сам йод и т. д. Следовательно, подобное слово, конечно, отличается от слов того этапа, когда они имеют постоянное значение. Здесь символизации еще вообще нет. Слова автономной детской речи отличаются и от слов той стадии, когда в сознании образуются какие-то обобщенные значения, более или менее устойчивые и постоянные. Здесь само слово обозначает все и тем самым ничего.

Что стоит в начале всякого символа? При всей фантастичности и при всей спорности целого ряда положений теории Н. Я. Марра, одно положение мне кажется бесспорно: первоначальные слова человеческого языка, как он выражается — первое слово, обозначали все или очень многое. И первые детские слова обозначают почти все. Но какие это слова? Слова типа «это» или «то»; они приложимы к любому предмету. Можем ли мы сказать, что это настоящие слова? Нет, это только индикативная функция самого слова; из нее впоследствии вырастает нечто символизирующее, но пока слово, которое обозначает все, есть просто голосовой указательный жест, он сохраняется во всех словах, потому что каждое слово человека указывает на определенный предмет.

Наконец, последнее различие.

Если представить себе дело так, как Штерн (значение слова, связь значения слова со словом есть очень простая, элементарно организованная вещь), то, конечно, «нутро» либо такое, либо не такое, но тем и драгоценнее изучение автономной детской речи, что оно позволяет раскрыть «нутро» слова, ряд его функций, например индикативную. Дальше мы узнаем, что в детском возрасте возникает и номинативная функция слова. Это важный переход (в «пу-фу» еще нет сигнификативной функции).

Говоря об автономной детской речи, мы имеем в виду не однослойное, а многослойное построение «нутра». Автономную детскую речь можно представить себе только как переходный этап развития, который по отношению к настоящей речи есть одновременно и наша речь и не наша, т. е. она что-то содержит и от нашей речи, но многое в ней — не от нашей. Мы знаем, что дети, которые не поднимаются над автономной речью, т. е. идиоты и афазики, по сути дела остаются без речи, хотя их автономная детская речь, с нашей точки зрения, кажется симво-

лом. Например, афазик вместо *бутылка* говорит «пу-фу». Он может словом «пу-фу» обозначать ряд понятий.

Для ребенка речь еще не существует в его сознании как осознанный принцип символизации, и поэтому разница с «открытием» Штерна колоссальная. Другое дело, показать, как через переходные образования возникает такое явление, как начальная стадия детской речи. В этом смысле мы наблюдаем ряд скачков в развитии детской речи не только на границе автономной и неавтономной, но и в последующем ее развитии.

Понимание периода возникновения и становления детской речи позволяет проникнуть так глубоко в ход ее развития, что делается возможным прийти к правильным теориям речевого развития и вскрыть недостатки построений буржуазной науки, касающихся этой проблемы.

Мы не должны терять из виду других новообразований — ходьбу, гипобулические припадки и т. д.

Так как я сам себе напоминаю об осторожности, то не решился бы сейчас пускаться в теоретические рассуждения и вынужден ограничиться тем, чтобы показать, где, с моей точки зрения, в каком направлении следует искать то общее изменение, с которым мы имеем дело в описываемом критическом возрасте. Мне кажется, что речь относится к центральному новообразованию возраста.

Мне представляется, что развитие ребенка, рассматриваемое с точки зрения ступеней в развитии личности, с точки зрения отношений ребенка со средой, с точки зрения основной деятельности на каждой ступени, тесно связано с историей развития детского сознания. Если бы я хотел формально ответить на этот вопрос, я мог бы указать на известные слова К. Маркса о том, что «сознание есть отношение к среде» [6]. Но и по существу верно, что отношение личности к среде характеризует ближайшим образом строение сознания, и, следовательно, мне кажется, что изучение возрастных ступеней и их новообразований с точки зрения сознания является законным приближением к правильному разрешению этого вопроса. А выгода здесь немалая, потому что изучать факты, характеризующие сознание, современная наука еще не умеет. Что речь стоит в теснейшей связи с сознанием, не подлежит сомнению. Я не хочу допустить ошибки, и, указывая на отношение к среде, на сознание, на речь, я не хочу свести все к речи. Я ведь должен идти и сверху и снизу, от таких симптомов, как зубы, ходьба, детская речь, я должен быть заинтересован и первыми и вторыми актерами этой драмы. Мне кажется, что изучение изменений детского сознания и изучение речи теоретически является центральным для понимания всех остальных изменений, с которыми мы здесь имеем дело.

Теоретически осмыслить возраст — значит найти такое изменение личности ребенка как целого, внутри которого все эти моменты стали бы нам ясны, одни в качестве предпосылок, а другие — известных моментов и т. д.

Но трудно понять непосредственно, в каком отношении изменение в строении сознания стоит к приобретению речи. Обыкновенно все ограничивались указанием на их родство или же на то, что и то и другое отличает человека от животного и появляется как специфически человеческое достояние; или же, обращаясь к помощи аналогии (что и я раньше делал), утверждали, что речь в отношении социального пространства ребенка играет такую же роль, как ходьба в отношении физического. Аналогия эта имеет весьма небольшую ценность. Ни одна из известных мне работ не решает простого вопроса, в каком отношении между собой находятся эти новообразования.

С точки зрения генетической, мы говорили о том, чем отличаются основные приобретения ребенка в критические возраста. Делает ли ребенок новые приобретения в критическом возрасте или развитие производит разрушительную работу? На этот вопрос мы ответили бы положительно. Мы неоднократно видели, что в критическом возрасте, как и во всей эпохе развития, ребенок делает новые приобретения, иначе развитие не было бы развитием.

Но чем отличаются приобретения ребенка в критическом возрасте? Они носят преходящий характер. Приобретение критического возраста никогда не останется на последующую жизнь, в то время как приобретения, которые делает ребенок в стабильном возрасте, сохраняются. В стабильном возрасте ребенок научается ходить, говорить, писать и т. д. В переходном возрасте ребенок приобретает автономную речь. Если она сохраняется на всю жизнь, то это ненормальность.

В автономной детской речи мы находим разнообразные формы, типичные для кризиса первого года. Начало этой формы и конец детской речи можно рассматривать как симптомы начала и конца критического возраста.

Возникает настоящая речь, и автономная речь исчезает вместе с окончанием критического возраста; хотя особенностью приобретения этих критических возрастов является их преходящий характер, но они имеют очень большое генетическое значение: они являются как бы переходным мостом. Без образования автономной речи ребенок никогда не перешел бы от безъязычного к языковому периоду развития. По-настоящему приобретения критических возрастов не уничтожаются, а только трансформируются в более сложное образование. Они выполняют определенную генетическую функцию при переходе от одной стадии развития к другой.

Переходы, возникающие в критические возрасты, и в частности автономная детская речь, бесконечно интересны тем, что они представляют собой участки детского развития, в котором мы видим обнаженную диалектическую закономерность развития.

РАННЕЕ ДЕТСТВО[1]

Подходя к изучению каждого возраста, и раннего детства в том числе, мне кажется, раньше всего надо спросить, какие новообразования возникают в данном возрасте, т. е. что в процессе развития на данной ступени созидается нового, не бывшего на предыдущих ступенях, ибо сам процесс развития заключается, по-видимому, в первую очередь в этом возникновении новых образований на каждой ступени процесса. Новообразования возникают к концу каждого возраста, представляя собой результат происшедшего в этот период развития. Задачей анализа является, во-первых, прослеживание пути, генезиса новообразования, во-вторых, описание самого новообразования и, в-третьих, установление связи между новообразованием и последующими этапами развития.

Что является центральным новообразованием раннего детства, т. е. что же созидается в развитии и что, таким образом, закладывается как фундамент для последующего развития? Это и есть центральный вопрос. Для того чтобы подойти к решению вопроса, я хотел бы прежде всего накопить известный материал, т. е. рассмотреть некоторые важнейшие проблемы этого вопроса с тем, чтобы сделать потом из них выводы. Необходимо рассмотреть их по отдельности и затем перейти к некоторым обобщениям.

Остановимся прежде всего на отношении ребенка к внешней действительности, к внешней среде. Тут есть ряд моментов, которые нам следует охарактеризовать для того, чтобы представить себе отношение ребенка к внешней действительности на этой ступени развития. Мне кажется, можно считать хорошо экспериментально показанным своеобразное отношение ребенка к ситуации, в смысле его поведения и действования в ней.

Мне представляется, что лучше других экспериментально показал это отношение известный немецкий ученый, структурный психолог К. Левин. Ему мы обязаны лучшими из работ, выясняющими эту сторону. Он же пытался дать теорию своеобразного поведения ребенка раннего возраста во внешней ситуации.

В чем главнейшие черты, характеризующие поведение ребенка? Схематично укажу важнейшие. Это Situationsgebundheit и Feldmassigkeit, т. е. связанность самой ситуацией. Ребенок входит в ситуацию, и его поведение целиком определено ситуацией, входит в нее как какая-то ее динамическая часть. А под Feldmassigkeit Левин имеет в виду всякую ситуацию, которая структурной психологией рассматривается как поле деятельности человека и

деятельность человека рассматривается в связи со структурой этого поля. Действия ребенка, по мнению Левина, на этой стадии развития всецело абсолютно «полевые» действия, т. е. исключительно приноровленные к структуре того поля, в котором сейчас протекает действование в восприятии ребенка.

Эксперимент показывает, в чем это заключается: от каждого предмета исходит как бы аффект, притягательный или отталкивающий, побуждающая мотивация к ребенку. Каждый предмет «тянет» ребенка к тому, чтобы он его потрогал, взял в руки, пощупал или, наоборот, не касался его; предмет приобретает то, что Левин называет Aufforderungscharakter — известный повелительный характер. Всякой вещи присущ какой-то аффект, настолько побудительный, что он приобретает для ребенка характер «принудительного» аффекта, и поэтому ребенок в этом возрасте находится в мире вещей и предметов, как бы в силовом поле, где на него действуют все время вещи, притягивающие и отталкивающие. У него нет равнодушного или «бескорыстного» отношения к окружающим вещам. Как образно говорит Левин, лестница манит ребенка, чтобы он пошел по ней, дверь, чтобы он ее закрыл и открыл; колокольчик, чтобы он в него позвонил; коробочка, чтобы он ее закрыл и открыл; круглый шарик, чтобы он его покатил. Словом, каждая вещь заряжена для ребенка в этой ситуации такой аффективной притягивающей или отталкивающей силой, имеет аффективную валентность для ребенка и соответствующим образом провоцирует его на действование, т. е. направляет его.

Чтобы понять, как действует ребенок раннего возраста в той или иной ситуации, мы можем привести отдаленную аналогию с тем, как мы себя ведем, если в какой-либо ситуации мы тоже находимся в ее власти. У нас это бывает уже редко. В опыте Левина делают так: приглашают испытуемого в лабораторию, затем экспериментатор отлучается на несколько минут под предлогом, что ему что-то надо приготовить для опыта, и оставляет испытуемого одного в новой обстановке. Тот ждет 10—15 мин. В такой ситуации испытуемый часто начинает рассматривать комнату. Если лежат часы, посмотрит, который час; если лежит конверт, посмотрит, заполнен он или пуст. Вот в этом состоянии человека, каждое действие которого определяется тем, что он видит, есть отдаленная аналогия с поведением ребенка в раннем детстве.

Отсюда связанность ребенка только наличной ситуацией. Ребенок раннего детства, в отличие от более поздних возрастов, не приносит в эту ситуацию знаний о других возможных вещах; его вообще не привлекает ничего, что лежит за кулисами ситуации, как выражается Левин, ничего, что могло бы видоизменить ситуацию. И поэтому открывается такая большая роль самих вещей, конкретных предметов внутри ситуации.

К. Левин описал опыт, показывающий, какую трудность представляет для ребенка до 2 лет задача сесть на предмет, находя-

щийся вне поля его зрения. Это опыт с большим камнем, который ребенок обходил со всех сторон, гладил и т. п. Затем ребенок поворачивается спиной, чтобы сесть, но как только поворачивается спиной, он теряет камень из виду. Потом ребенок держится за камень и поворачивается, чтобы сесть. Наконец, один ребенок, заснятый на пленку (это приведено в книге Левина) (K. Levin, 1926), выходит из затруднения своеобразным путем: он пригибается, смотрит между ног так, чтобы, стоя спиной к камню, иметь его в зрительном поле. И тогда ему удается сесть. Некоторые дети помогают себе тем, что держат руку на камне. В другом случае экспериментатор сам кладет руку ребенка на камень и ребенок садится на собственную руку, потому что у него нет ощущения, что за куском камня, который он покрывает рукой, есть камень в целом. Такая связанность ребенка наглядным полем, по-видимому, указывает на своеобразную деятельность сознания ребенка в этой ситуации.

Для иллюстрации приведу пример из наших опытов. Моя сотрудница Л. С. Славина[2] имела задачу посмотреть, как ребенок в свободной ситуации может в словах, если позволено так сказать, «отлететь», отойти от ситуации, сказать не то, что он видит перед собой. Для этого мы использовали широко разработанную в клинике методику повторения предложений. Дети 2 лет повторяют без всякого труда фразы: «Курица идет», «Коко идет», «Собака бежит». Но сказать «Таня идет» тогда, когда Таня тут же перед ребенком сидит на стуле, он не может. Эта фраза вызывает реакцию: «Таня сесть». Все 40 детей дали во всех трех сериях неправильную реакцию в тех случаях, где внимание ребенка было привлечено ситуацией. Ребенку трудно, глядя на сидящую Таню, произнести «Таня идет». То, что он видит, действует на него гораздо сильнее, и потому его слова не могут разойтись с действительностью. Это объясняет один из фактов, на который давно обращено внимание исследователей: в раннем детстве ребенок почти не может лгать. Только к концу раннего детства возникает у ребенка самая элементарная способность говорить не то, что есть на самом деле. Он пока не способен и к выдумке. О том же говорит простой пример, хорошо изученный в последнее время. Ребенок болен; в момент острой боли он реагирует на это аффектом — плачет, капризничает. Но он может быть болен опасно, однако, поскольку он непосредственной боли не испытывает, его не беспокоит сознание болезни. Итак, ребенок в этом возрасте не может говорить ни о чем другом, кроме того, что находится перед его глазами, или о том, что звучит в его ушах.

Что же обусловливает такой характер поведения?

Первое, что характеризует сознание ребенка,— возникновение единства между сенсорными и моторными функциями. Все, что ребенок видит, он хочет потрогать руками. Наблюдая 2-летнего ребенка, предоставленного самому себе, мы видим, что малыш бесконечно деятелен, бесконечно суетится, но деятелен он исключительно в конкретной ситуации, т. е. делает лишь то, на что

толкают его окружающие вещи.

Раньше полагали, что сенсомоторное единство возникает из простого физиологического рефлекса, но это не так уже и для младенческого возраста. Спеленатый ребенок может часами спокойно водить глазами, для раннего же возраста характерно, что за каждым восприятием непременно следует действие. Этого нет в младенческом возрасте до последней его фазы, когда возникает специфическое для данного возраста сенсомоторное единство.

Лейпцигская школа[3] обратила внимание на то, что самым первичным детским восприятием является аффективно окрашенное восприятие, т. е. то обстоятельство, что ребенок видит каждый предмет в разной аффективной окраске. Иначе говоря, восприятие и чувствование представляют собой неразделимое единство. Мы научаемся смотреть на вещи, отвлекаясь от непосредственной эмоции, которую они вызывают, и не проявляя острого интереса к ряду вещей. Но для ребенка раннего возраста это невозможно. Восприятие и аффект еще не дифференцированы, они непосредственно тесно связаны одно с другим. Экспериментами Ф. Крюгера и Г. Фолькельта показано, что у нас и у животных чувственный тон восприятия всегда сохраняется. Например, синий и желтый цвета вызывают у нас чувственный тон холодного и теплого. Известный чувственный тон восприятия сопровождает наши представления, и это показывает, что генетически они связаны между собой.

Единство аффективно-рецептивных моментов дает третий момент для характеристики сознания в раннем детстве—для действования в ситуации. Мы имеем дело с такой своеобразной системой сознания, когда восприятие непосредственно связано с действием. Следовательно, если охарактеризовать систему сознания с точки зрения главенствующих функций, совместно работающих в раннем возрасте, то надо сказать, что это представляет собой единство аффективного восприятия, аффекта и действия. Это обстоятельство великолепно объясняют нам опыты Левина.

Именно притягательная сила вещей, аффективная заряженность каждой вещи таит в себе источник притяжения для ребенка. Иначе говоря, своеобразие сенсомоторного единства (его можно считать установленным экспериментальными работами Левина), характерного именно для данного возраста, заключается в том, что оно представляет собой не первичную рефлекторную связь, а связь через аффект. Именно аффективный характер восприятия и приводит к такому единству. Таким образом, мы имеем здесь дело с совершенно своеобразным отношением к действительности.

Сознавать вообще для ребенка раннего возраста—еще не означает воспринимать и перерабатывать воспринимаемое с помощью внимания, памяти, мышления. Все эти функции еще не дифференцировались, они действуют в сознании целостно, подчиняясь восприятию постольку, поскольку они участвуют в процессе восприятия.

Все знают по простым наблюдениям, что память у ребенка в

раннем детстве проявляется всегда в активном восприятии—узнавании. Все знают, что мышление в этом возрасте проявляется исключительно как наглядное, как умение восстановить связь, но в наглядно данной ситуации. Все знают, что аффекты ребенка этого возраста тоже проявляются преимущественно в момент наглядного восприятия того объекта, к которому аффект направлен. Мыслить для ребенка в этом возрасте, поскольку он уже проявляет интеллектуальную деятельность, не значит вспоминать. Только для ребенка дошкольного возраста мыслить—значит вспоминать, т. е. опираться на свой прошлый опыт.

Есть один факт, который называется фактом амнезии. Младенческий возраст всеми нами забывается. Если отдельные гениальные люди, как, например, Л. Толстой, утверждают, что они помнят чувство стеснения при пеленании, ощущение теплой воды и мыла при купании, то, по-видимому, мы имеем здесь дело со сложной реминисценцией. Что касается сознания каждого из нас, то младенческий возраст, как правило, нами забывается, забывается и раннее детство. Едва ли кто помнит отчетливо (не из рассказов близких) из своего детства до 3 лет что-либо, кроме отдельных, исключительных впечатлений, кроме обрывков, зачастую непонятных.

Связных воспоминаний из эпохи раннего детства обычно в сознании не сохраняется, настолько своеобразно организована память и настолько мало участвует она во всей деятельности сознания. Память выдвигается на первый план в последующих возрастах; и правильно было бы сказать, что мыслить для ребенка раннего возраста—значит разбираться в данных аффективно окрашенных связях и предпринимать своеобразные, соответственные этой внешней воспринимаемой ситуации действия. В этом возрасте господствует наглядное аффективно окрашенное восприятие, непосредственно переходящее в действие.

Само восприятие отличается двумя особенностями, на которых следует остановиться. Первая особенность восприятия—его аффективный характер. И. М. Сеченов[4] считал важнейшей особенностью ребенка раннего возраста страстность этого восприятия. Всякое восприятие в раннем возрасте—страсть. Кто видел, как глядит ребенок на новую вещь, тот видел, чем существенно отличается это восприятие от нашего.

Вторая особенность (она составляет общий закон и для последующего развития): когда восприятие является доминирующей функцией сознания, то это значит, что восприятие поставлено в максимально благоприятные условия развития. Раз все сознание действует только на основе восприятия, то восприятие развивается раньше остальных функций. Это связано с двумя основными законами детского развития, которые я позволю себе напомнить. Первый гласит, что функции, как и части тела, развиваются не пропорционально и равномерно, а в каждом возрасте есть доминирующая функция.

Второй закон гласит, что наиболее фундаментальные функции,

которые нужны сначала, которые обосновывают другие, развиваются раньше. Поэтому не удивительно, что развитие психических функций ребенка начинается с развитием восприятия. Если все сознание работает на пользу восприятия, если восприятие складывается как новое в данном возрасте, то, очевидно, что самых высших успехов ребенок достигает не в области памяти, а в области восприятия.

В связи с этим стоит еще вопрос о детском аутизме. Есть две точки зрения. (И мне кажется, обе они сейчас уж больше не являются равноправными с точки зрения одинакового вероятия. Факты показывают, что одна из этих точек зрения ближе к истине.) Согласно одной точке зрения, логика сновидений является исходной в развитии детского мышления. Мышление является аутистическим и целиком направлено на удовлетворение желаний; это не реалистическое мышление, которое, согласно рассматриваемой точке зрения, возникает на относительно поздних ступенях развития. Таков Lustprinzip — принцип удовольствия З. Фрейда.

Э. Блейлер же показал, что дело обстоит вовсе не так. В мире животных мы совершенно не встречаемся с аутистическими функциями мышления, т. е. мышления, обособленного от действия. Приписывание младенцу таких состояний сознания, в которых он реализовал бы свои желания, стремления, тенденции, вообще того, чтобы сознание обслуживало исключительно принцип удовольствия, является чисто логической конструкцией. Удовольствие, которое получает младенец в раннем возрасте, связано с реальным получением пищи, с реальными раздражителями и т. д.

Э. Блейлер обратил внимание на следующее. Если бы точка зрения Фрейда была правильна, то аутистический характер мышления должен был бы падать по мере развития ребенка. Блейлер первым обратил внимание на рост аутистического мышления после $1^1/_2$ лет, т. е. после первого овладения словом.

Сейчас мы имеем работу Габриэля, в которой показано, что аутистическое мышление возрастает тогда, когда мышление поднимается на высшую ступень — и в 3 года, и в 13 лет в связи с образованием понятий. И это понятно. Ведь речь одно из мощных средств для развития мышления, не связанного непосредственно с ситуацией. Речь всегда позволяет внести в ситуацию нечто такое, что в ней непосредственно не содержится, и всегда мы можем сказать на словах что-либо, расходящееся с данной ситуацией. Поэтому-то речевое мышление связано с возникновением аутистического детского мышления.

Аутистического мышления на ранней ступени развития как важного для характеристики отношения ребенка к действительности почти не существует. Оно почти на всем протяжении 3 лет жизни находится в зародышевом состоянии. Как показал Габриэль, мы здесь имеем дело лишь с зачатками аутистического мышления.

В терминах старой психологии можно было бы сказать, что у

ребенка этого возраста нет никакого воображения, т. е. нет никакой возможности построить в мысли и в воображении видимую ситуацию, отличную от той, которая дана ему непосредственно. Если мы возьмем отношение ребенка к внешней действительности, то увидим, что ребенок выступает перед нами в высшей степени реалистическим существом, отличие которого от ребенка более позднего возраста заключается в его ситуационной связанности, в том, что он целиком находится во власти вещей, существующих сейчас перед ним. Мы не имеем еще здесь того отрыва от действительности, который лежит в основе аутистического мышления.

Теперь возьмем отношение ребенка к другим людям. Внешняя сторона этого дела сейчас чрезвычайно широко изучена. Появился ряд работ, которые экспериментально и путем систематических наблюдений показывают наличие в младенческом возрасте относительно развитых форм отношений ребенка к другим людям, отношений, кажущихся примитивными лишь с точки зрения взрослых. Эти отношения на протяжении возраста усложняются настолько, что некоторые исследователи прямо говорят о раннем детстве как о возрасте, в котором центральным новообразованием и является развитие основ отношения человека к человеку, т. е. основ социальных отношений.

Имеются попытки дать какую-то теорию в этом отношении, и мне кажется, что одна из теорий, которая все более и более начинает разрабатываться также и экспериментально, представляется верной. По этой теории, своеобразие социальных отношений ребенка заключается в следующем: ребенок в момент родов и в младенческом возрасте отделен от матери физиологически (по старому выражению), но не отделен от нее биологически — он сам не передвигается и сам не питается. Ребенок, который начинает ходить, уже отделен от матери биологически, но еще не отделен психологически — он еще не имеет представления о самом себе как об особом отдельном существе, вне тех конкретных ситуаций, где он всегда имеет дело с другими людьми.

Первое представление ребенка о своем существе есть представление об отдельности, или особенности (не в смысле противопоставления себя другим, но в смысле отделения себя от вещей, которыми он оперирует, и противопоставления вещам себя в социальной ситуации, себя, сплетенного с другими людьми).

Немецкие исследователи считают, что две стадии, на которые распадается раннее детство, могут быть разграничены следующим образом. Первая стадия «Ur-wir» есть такое сознание, «пра-мы», которое предшествует пониманию «я» и из которого «я» только выделяется. Действительно, ряд фактов показывает: ребенок не отдает себе отчета в том, что он понимает и что понимают другие. Как верно отметил Ж. Пиаже, ребенку кажется, что взрослые знают все его желания. Есть исследование о появлении у ребенка двухсловных предложений: они появляются тогда, когда однословные ребенка уже не удовлетворяют, именно из-за их много-

значности. Слово для ребенка обозначает самые различные вещи, и в каждой ситуации оно понимается иначе. Габриэль очень хорошо описал эти постоянные непонимания. По его мнению, исследователи напрасно не обращали внимания на затруднения в понимании только что начинающего говорить ребенка взрослыми.

Позвольте привести из опытов Габриэля пример, о котором я уже упоминал в другой связи. Для ребенка в экспериментальной обстановке, включенной в широкие клинические наблюдения, специально создавалась ситуация непонимания взрослыми слов ребенка. Он требует чего-либо, взрослые его не понимают, он начинает сердиться, и ситуация приводит к тому, что взрослые задают ему вопросы, чтобы понять, чего он хочет.

Что интересно здесь в отношении занимающей нас темы? Мне кажется, ребенок не знает того, что то, о чем он сам думает, понятно только ему самому, а взрослые могут этого не понимать. Для ребенка нет еще проблемы понимания его взрослыми. Он говорит «пу-фу», и ему кажется, что ему должны дать просимое. Происходит так потому, что взрослые непрерывно истолковывают поведение ребенка, чтобы угадать его желания. Поэтому, как правильно говорит Пиаже, у ребенка есть чувство, что взрослые должны правильно понять его желания, у него нет разделения того, что имеется в его сознании и что — в сознании взрослого. Поэтому первичным и является сознание «пра-мы», из которого только постепенно выделяется представление ребенка о самом себе.

Само выражение «я сам» появляется во второй стадии раннего детства. Вторую стадию авторы называют «стадия внешнего «я» — в этом «мы», а это и есть стадия, когда ребенок противопоставляет свои самостоятельные действия совместным действиям со взрослыми. Например, берет ложку и хочет есть сам, протестуя против того, чтобы его кормили. Но как только речь идет о его сознании, о понимании его взрослыми, о внутренней стороне процесса, он остается вплетенным в состояние «пра-мы».

Верно ли разрешает вопрос рассматриваемая теория или неверно, мне кажется во всяком случае, что она верно указывает на своеобразие отношения ребенка к окружающим людям и выделение из единства ребенок — взрослый собственного «я». Детское «я сам» появляется сравнительно поздно. Хорошо описана эта стадия в одном из исследований, когда ребенок гораздо больше понимает, чем может сказать. Ребенок сам еще не может вмешиваться в ход своих мыслей и представлений. Я бы сказал: там, где мы имеем дело с внешней ситуацией, вещи владеют ребенком, там же, где ребенок активно относится к ситуации, это связано с вмешательством других, с обращением к взрослым.

Остановимся теперь на основных типах деятельности[5] ребенка на стадии раннего детства. Это один из самых трудных вопросов и, мне кажется, наименее разработанных теоретически. Старое определение игры как всякой деятельности ребенка, не преследующей получения результатов, рассматривает все эти виды детской

деятельности эквивалентными друг другу. Открывает ли и закрывает ребенок дверь или играет в лошадки, с точки зрения взрослого, он и то и другое делает для удовольствия, для игры, не всерьез, не для того, чтобы что-нибудь получить. Все это называют игрой.

Надо сказать, что многие авторы хотели внести ясность в этот вопрос. Первым был К. Гроос, который пытался расклассифицировать детские игры и найти другой подход к ним. Он показал, что экспериментальные игры стоят в ином отношении к мышлению ребенка и к будущим его целесообразным неигровым действиям, чем символические игры, когда ребенок воображает, что он лошадь, охотник и т. д. Один из учеников Грооса — А. Вейс пытался показать, что различные виды игровой деятельности чрезвычайно далеко стоят друг от друга, или, как он выражался, имеют в психологическом отношении мало общего. У него возник вопрос, можно ли одним словом «игра» называть все различные виды подобной деятельности.

П. П. Блонский полагает, что игра есть только общее название для самых разнообразных деятельностей ребенка. Насколько я знаю, Блонский, по-видимому, доходит в этом утверждении до крайности. Он склонен думать, что «игры вообще» не существует, не существует вида деятельности, который бы подходил под это понятие, ибо само понятие игры есть понятие взрослых, для ребенка же все серьезно. И это понятие должно быть изгнано из психологии. Блонский описывает следующий эпизод. Когда нужно было поручить кому-либо из психологов написать в энциклопедию статью «Игра», он заявил, что «игра» есть слово, за которым ничего не скрывается и которое должно быть изгнано из психологии.

Мне кажется самой плодотворной мысль, которую я слышал в Ленинграде от Д. Б. Эльконина относительно расчленения понятия «игра». Игру нужно рассматривать как совершенно своеобразную деятельность, а не как сборное понятие, объединяющее все виды детских деятельностей, в частности и такие, которые Гроос называл экспериментальными играми. Например, ребенок закрывает и открывает крышку, делая это много раз подряд, стучит, перетаскивает вещи с места на место. Все это не является игрой в собственном смысле слова. Можно говорить о том, не стоят ли эти виды деятельности между собой в таком же отношении, как лепет в отношении к речи, но во всяком случае это не игра.

Мне кажется весьма плодотворным и отвечающим сути дела и положительное определение игры, которое выдвигается при этой идее на первый план, а именно что игра — это своеобразное отношение к действительности, которое характеризуется созданием мнимых ситуаций или переносом свойств одних предметов на другие. Это дает возможность правильно решить вопрос о игре в раннем детстве[6]. Здесь нет того полного отсутствия игры, которым с этой точки зрения характеризуется младенческий возраст. Мы в раннем детстве встречаемся с играми. Всякий

согласится, что ребенок этого возраста кормит, нянчит куклу, может пить из пустой чашки и т. д. Однако было бы, мне кажется, опасностью не видеть существенного различия между этой «игрой» и игрой в собственном смысле слова в дошкольном возрасте — с созданием мнимых ситуаций. Исследования показывают, что игры с переносом значений, с мнимыми ситуациями появляются в зачаточной форме только к концу раннего возраста. Только на 3-м году появляются игры, связанные с внесением элементов воображения в ситуацию. Другое дело, что эти «игровые» проявления довольно скудны и тонут в широком море тех деятельностей, которые описал Левин и которые непосредственно вытекают из самой ситуации.

Уже у Левина возникала идея, что данное им определение поведения ребенка мало похоже на создание игровой ситуации в собственном смысле слова. Ведь ребенок, который должен посмотреть под ноги для того, чтобы сесть на камень, настолько связан наличными предметами, что создание мнимой ситуации для него трудно.

Наконец, последнее и самое важное. Исследование показало, что создания мнимой ситуации в собственном смысле слова в раннем детстве еще нет. Я хотел бы пояснить это на простом примере. Ребенок в 2 года совершенно свободно нянчит куклу и проделывает с ней приблизительно то же, что с ним проделывают мать или няня: укладывает куклу, кормит ее, даже сажает на горшок. Но интересно: у ребенка нет представления о том, что эта кукла его дочка, что он ее няня или мама. Он нянчит мишку, если это медведь, куклу, если это кукла, т. е. это игра с точки зрения взрослого, но она резко отличается от игры ребенка более позднего возраста, когда ребенок сам играет роль и вещи играют роль. В ней кукла — это действительно маленькая девочка, а ребенок — один из родителей, хотя кукла все еще так же аффективно тянет на то, чтобы ее посадить на горшок, накормить, как, скажем, круглый шарик тянет на то, чтобы его покатать. Здесь нет развернутой мнимой ситуации, когда ребенок, сам отчетливо играя какую-то роль, отчетливо изменял бы свойство вещи. Например, эксперимент показал, что для ребенка раннего возраста вовсе не все может быть куклой. Ребенок в 2 года, который свободно нянчит куклу или медведя, с трудом и совершенно иначе делает это с бутылочкой. Поэтому если, как говорят, для игры характерно, что все может быть всем, то это не характерно для игры ребенка раннего возраста. Таким образом, мы имеем здесь *как бы* игру, но она для самого ребенка еще не осознана.

Эта теория всегда казалась мне чрезвычайно привлекательной, а сейчас она приобретает особое значение. В. Штерн ввел в психологию понятие Ernstspiel (серьезная игра) и применил его к подростническому возрасту, указывая на то, что такие игры носят переходный характер между игрой и серьезным отношением к действительности и являются специфическим видом деятельности.

Как показали А. Гомбургер и его ученики, понятие *серьезная игра* гораздо ближе подходит к тому, что наблюдается в раннем детстве: мы имеем там дело с игрой, в которой еще не дифференцируется игровая ситуация в сознании ребенка от ситуации реальной. Когда дошкольники играют в отца и мать, в поезд, то они отчетливо умеют себя вести в плане игровой ситуации, т. е. все время ведут себя сообразно с логикой той ситуации, которая развертывается. По аналогии с выражением Левина, для дошкольника возникает известное замкнутое поле, в котором он движется, но одновременно он не утрачивает представления о реальном значении вещей. Если стул по игре — лошадь и требуется перенести стул в другое место, это не мешает ребенку перенести стул, хотя лошадь не носят на руках. Для игры ребенка более позднего возраста характерно наличие смыслового и видимого поля.

В раннем детстве перед нами квазиигра, или «игра в себе». Объективно это уже игра, но она еще не стала игрой для ребенка; в частности, опыт Домэ чрезвычайно интересен тем, что он показывает, как ребенок раннего возраста повторяет ряд действий в отношении, скажем, куклы, но это еще не связано в одну ситуацию, когда с этой куклой куда-то едут, приглашают к ней доктора и т. д. Нет связного рассказа, претворения его в действие, драматизации в собственном смысле слова и нет определенного движения в плане этой самим ребенком созданной ситуации.

Обратимся к тем новообразованиям, о которых мы упоминали, в частности к речи. Мы видим, что самый факт приобретения речи стоит в резком противоречии со всем тем, о чем я говорил до сих пор, характеризуя раннее детство. Иначе говоря, речь сразу начинает расшатывать сенсомоторное единство, разбивать ситуационную связанность ребенка. По мере развития ребенка меняется его отношение не только к новым, но и к старым элементам среды, ибо меняется характер их воздействия на ребенка. Происходит изменение той социальной ситуации развития, которая была в начале возраста. Раз ребенок стал совсем иным — уничтожается старая социальная ситуация развития, и начинается новый возрастной период.

Понять новое в отношениях ребенка со средой в раннем детстве можно в свете анализа развития детской речи, ибо развитие речи как средства общения, как средства понимания речи окружающих представляет собой центральную линию развития ребенка этого возраста и существенно меняет отношения ребенка к окружающей среде.

Изучение глухонемых детей показывает, что центральное новообразование — речь как коммуникативная функция — у них не возникает.

Речь выступает в функции сообщения, выступает как деятельность, связанная с людьми, т. е. внешняя и совместная — в форме диалога. Там, где речь выступает в коммуникативной функции,

она связана с произнесением и говорением, проявляется в звучании.

Изучение звучащей, т. е. внешней, стороны речи началось давно. Материал здесь очень богат. Были выдвинуты и некоторые теории. Однако сейчас, когда начали изучать речь во всей ее сложности со смысловой стороны, изменились точки зрения на ее внешнюю сторону. Развитие звучащей стороны речи обычно представляли себе следующим образом: речь состоит из отдельных звуковых элементов, наиболее легко символизируемых при письме. В известном смысле это положение неопровержимо, потому что вся звуковая речь строится из определенного количества элементов. Первоначально ребенок овладевает ограниченным количеством элементов, он не владеет всеми элементами звуковой речи и искажает их, т. е. здесь имеется в виду так называемое физиологическое косноязычие, недоразвитость артикуляционного аппарата возрастного порядка в отличие от патологического косноязычия. Дальнейшее развитие состоит в дифференциации элементов, а к $2^1/_2$ годам, к концу раннего детства, ребенок овладевает всем звуковым багажом. В меру овладения элементами идет овладение звукосочетаниями. Дело представляли себе так, что, умея произносить отдельные звуки, ребенок в дальнейшем овладевает определенными звукосочетаниями (работа В. и К. Штернов).

Этот взгляд на развитие речи был подвергнут сомнению, так как он приводит к ряду противоречивых положений. Приведем некоторые из них.

1. Если ребенок овладел всеми звуками, то он должен овладеть тогда и всеми сочетаниями, т. е., овладевая определенными звуками, ребенок без труда должен овладевать и новыми словами,—стало быть, развитие заключается только в количественном увеличении словаря.

Сравнили и путь развития звуковой стороны речи с освоением письменной речи. Оно действительно обусловлено овладением элементами, но представляет собой овладение не отдельными словами, а самим принципом письма. В устной речи картина иная. Выступая против аналогии устной и письменной речи, старые авторы говорили, что сравнивать устную речь следует с овладением элементами и их сочетаниями при обучении иностранному языку. Ребенок овладевает словом как комплексом звуков, поэтому надо каждый раз заново заучивать его, подобно тому, как мы это делаем при обучении иностранному языку.

Но если я овладеваю английской азбукой, это еще не значит, что овладеваю английским языком. Оказывается, ребенок овладевает словами родного языка не таким путем. Усвоение родного языка занимает среднее место между тем, что происходит в развитии письменной речи, и тем, что происходит при овладении иностранным языком. Если бы овладение звуковой стороной речи шло от элементов, от азбуки, то могло бы быть только два пути усвоения: через постепенное заучивание каждой новой комбина-

ции, как в иностранном языке, или через овладение элементами, обеспечивающими возможность производить любые комбинации, овладевать речью сразу, как это происходит в развитии письменной речи. В развитии устной речи, с одной стороны, мы находим элементы того, что есть в письменной речи: овладев сразу теми или иными словами, т. е. овладев структурой, ребенок как бы получает возможность овладения всеми словами; с другой стороны, подобно овладению иностранным словом, когда каждое слово должно перейти из сенсорного плана в активный путем заучивания. Овладевая звучащей стороной речи, ребенок не должен заучивать слова, но каждым новым словом должен овладевать отдельно.

2. В письменной речи легче выделить элемент тогда, когда ребенок усвоил азбуку и учится писать. Ему легче написать букву, чем слово, в звучащей же речи выделение элементов сложнее. Ребенок хорошо произносит целую фразу или слово, но не в состоянии назвать входящий в него слог, а тем более отдельные звуки.

Если бы аналогия между развитием звучащей стороны речи и письменной речью была правильной, этого не должно было бы быть.

3. Если бы путь развития речи лежал от звука к комплексу, то трудность аналитической работы ребенка была бы очень велика. В реальной речи ребенок никогда не слышит отдельные звуки, а слышит связную речь.

Следовательно, с точки зрения этих взглядов, ребенок выступает как аналитик, он должен вылавливать, выделять отдельные звуки—буквы азбуки, он должен сам создавать азбуку, т. е. должна происходить величайшая работа обобщения, которая фактически вступает в противоречие с реальным уровнем развития. Представить все это у ребенка в год-полтора—вещь бессмысленная. При такой трактовке вопроса, кроме того, теряется связь между звуковой и смысловой сторонами речи, ибо сам по себе звук бессмыслен.

Таким образом, старая теория не только приводила к полному разрыву между звуковой и смысловой сторонами речи, но и к абсурдному положению: чтобы изучить слово фонетически, ребенок должен его обессмыслить, а с точки зрения смысловой, наоборот, работать над комплексом, бесформенным с точки зрения звуков, т. е., для того чтобы объяснить развитие смысловой стороны, предлагался распад звуковой, и наоборот. Старая теория игнорировала реальные условия, определяющие речевое развитие, а именно речевое общение.

Примерно с 1928 г. благодаря скрещиванию исследований из разных областей знания появились новые точки зрения на этот вопрос. Стремление пересмотреть старое учение о развитии звучащей стороны речи охватило лингвистику, педагогику, психологию речи, область, изучающую патологию языка, и т. д.

С точки зрения старого представления, звуковая сторона речи

состоит из ряда элементов и их комбинаций. Старая фонетика опиралась на физиологическую природу речи, на артикуляцию и т. д. Развитие речи рассматривалось через призму развития моторики мелких артикуляционных движений: выяснялось, какие мелкие движения необходимы для овладения теми или иными звуками. Скажем, для того чтобы овладеть звуком «р», нужна более тонкая артикуляционная моторика, чем для звука «б». Единственным источником развития считалось развитие моторики.

Новая теория (фонология[7] — в отличие от старого названия — фонетики) начала с указания, что реальное функциональное значение отдельных звуков человеческой речи прямо не связано с их физиологическими свойствами. Нет также пропорциональности между их физическими (акустическими) свойствами и функциональным значением. С конца второго полугодия развитие звуковой стороны детской речи не идет параллельно физическим свойствам звука, а зависит от степени функционального значения звука и человеческой речи. В звуках «б — п», «в — ф», «г — к» физическая звонкость и глухота — общие свойства для всего этого ряда звуков. Функциональное значение их в речи не совпадает с их физическими свойствами.

Мы имеем три ряда явлений: 1) развитие звучащей стороны детской речи, 2) физические и физиологические трудности и 3) развитие функциональных значений.

Можно сказать: развитие детской речи обнаруживает зависимость не от нарастания сложности физиологических и физических трудностей, а связано с развитием функциональных значений в речи. Если же имеется зависимость и от физиологических особенностей, то это потому, что физиологические свойства сами связаны с функциональным значением.

Как определить функциональное значение звука в развитии речи? Вопрос упирается в методологическую проблему, в то, как следует применять анализ в науках, изучающих целостные образования. Анализ необходим и здесь, но анализ разлагает, а изучать надо целостно[8].

Следует различать два типа анализа. Первый — разложение на элементы — представляет собой неудачный тип анализа, уничтожающий свойства целого, второй тип — разложение целого на не разложимые далее единицы и изучение клеточки, сохраняющей все свойства целого. В изучении речи должен вестись анализ единиц (точно так же, как и в изучении проблемы воздействия среды на ребенка). Этот тип анализа отвергает возможность разложения речи на отдельные звуковые элементы. Звуки человеческой речи имеют определенное значение. Это — первое и основное, что характеризует человеческую речь. При разложении же речи на элементы эти последние теряют значения, и тем самым анализ речи теряет свойства анализа, он не есть уже разложение на части, а становится возведением к общему. В новой фонетике — фонологии — единица анализа речи изменилась, единицей

человеческой речи и единицей развития детской речи выдвинута фонема. С точки зрения этой новой фонетики развитие детской речи происходит путем развития системы фонем, а не путем накопления отдельных звуков.

Фонема — это не просто звук, а значащий звук, звук, не потерявший значения, известная единица, обладающая в минимальной степени первичным свойством, который принадлежит и речи в целом. Звуки развиваются не сами по себе, а с точки зрения их значения. Функциональное значение зависит от развития смыслового значения. Можно говорить о развитии человеческой речи только тогда, когда сохраняется единство звука и смысла.

В языковом развитии не существует фонемы в абсолютном смысле, есть лишь относительное рассмотрение одной фонемы на фоне других. Овладение фонемой происходит в условиях восприятия других фонем и в соотношении с ними. Основной закон восприятия фонем — закон восприятия звучащей стороны речи, как и всякий закон восприятия, есть восприятие чего-либо на фоне чего-то (фигуры на фоне). Всякая фонема воспринимается и воспроизводится как фонема на фоне фонем, т. е. восприятие фонемы происходит только на фоне человеческой речи.

Характеризуя развитие устной детской речи, надо указать, что оно происходит не по типу письменной речи, не по типу изучения иностранного языка, а как бы по средней линии между этими двумя типами, линии, которая теперь выявляется. Благодаря слушанию речи взрослых ребенок имеет гораздо более обширный фон речи, чем те «фигуры», которые есть в его распоряжении. Как только возникает фонема со своим фоном, возникают и аналогичные структуры, т. е. восприятие идет структурно.

Овладев структурой отношения фонемы и фона в одном частном случае, ребенок овладевает структурой в целом. Например, спряжение одного какого-либо глагола ведет к овладению правилами спряжения. К. И. Чуковский и Мархлевская со всей силой подчеркивают влияние речевого фона, влияние смысловой стороны речи на развитие звучащей.

Подведем итоги.

1. Звучащая сторона детской речи развивается в непосредственной функциональной зависимости от смысловой стороны детской речи, т. е. ей подчинена.

2. Звуковая сторона речи функционирует по законам фонологических отношений, т. е. слово может быть узнано на фоне других слов. Для ребенка раннего возраста фоном является сенсорная речь, т. е. речь окружающих его людей.

3. Рост и развитие речи связаны с дифференциацией смыслов.

4. Путь речевого развития не есть путь развития элементов речи. В каждом языке есть различные системы, по которым строятся типы отношений значащих звуковых единиц. Ребенок усваивает систему их построения. Внутри ее он овладевает различными типами отношений и сразу овладевает структурой.

Этим объясняется скачкообразное развитие детской речи. Проблема многоязычия также может быть рассмотрена в этом свете. Старое утверждение, что при одновременном усвоении ребенком двух языков развитие одного языка мешает развитию другого, получает новое освещение и опровержение. Оказывается, что до тех пор, пока два языка осваиваются ребенком как замкнутые структуры и ход развития их не скрещивается, они не мешают друг другу. Опыты Павловича и Ильяшевич, когда одному языку учила мать, а другому — отец, причем никогда ни один из родителей не разговаривал с ребенком на языке другого, показали, что образовались замкнутые языковые структуры в условиях определенного типа сотрудничества, тем самым они взаимно не оказали влияния, задерживающего все развитие. Это приводит к положению о развитии языка при условии сотрудничества, которое выступает здесь в роли определяющего фактора.

Таким образом, здесь еще раз подчеркивается подчинение возникновения звучащей речи речи смысловой.

Каков же путь возникновения смысловой стороны речи? Считалось, что таким путем является связь «вещь — название», и игнорировался самый факт общения. Так, по В. Штерну, ребенок в полтора года делает открытие слова, тогда как и семилетка на это не способен. З. Бернфельд, критикуя это положение, указывает, что, по Штерну, понятие возникает само из себя, получается замкнутый круг — и в этом ошибка Штерна.

Для того чтобы объяснить, как строится первое синкретическое обобщение, нельзя отвлекаться от реальной ситуации развития, ситуации сотрудничества. К. Бюлер и К. Коффка считают неправильным положение, будто ребенок открывает слово,— он открывает структурное отношение. И здесь ошибка. Она состоит в том, что отрицается социальное общение, а ведь для оперирования вещью ее наименование безразлично, наименование есть функция общения.

Речь — средство социального общения. Она возникает из потребности в средствах общения. Спонтанно ребенку свойствен лишь лепет. Вся особенность общения состоит в том, что оно невозможно без обобщения. Единственный способ общения без обобщения — это индикативный (указательный) жест, предшествующий речи. Любой элемент языка, которым ребенок делится со взрослым или получает от взрослого, есть обобщение, пусть очень примитивное и несовершенное, но обобщение. На первых этапах оно возможно лишь при наличии у ребенка наглядного образа. Ребенок не в состоянии обобщать отсутствующие объекты, не в состоянии говорить об отсутствующих объектах.

Обобщение вызывается к развитию актом общения. Превалирование пассивной речи над активной сохраняется на всем протяжении детства. Ребенок раньше научается понимать речь, чем делать обобщения. Таким образом, в усвоении речи вопрос идет не об изобретении ребенком слова, а об искаженных, деформированных словах из речи взрослых, т. е. о деформирован-

ном понимании ребенком речи взрослого. Это значит, что ребенок развивается как социальное целое, как социальное существо. Но значение детских слов на каждой возрастной ступени иное, поэтому степень адекватности общения ребенка со взрослым меняется на каждой возрастной ступени. Тип обобщения, в свою очередь, определяет тип общения, который возможен у ребенка со взрослым. Социальная ситуация порождает различные смыслы слов, смыслы эти развиваются. Это «Ur-wir» раннего детства. Недифференцированное общение расчленяется, меняются и типы обобщения, тем самым старая ситуация общения оказывается исчерпанной. Новый тип обобщения требует и нового типа общения. Приведенный нами ранее пример обобщения в автономной детской речи («пу-фу») как пример индикативной функции обобщения показывает ограниченность круга возможного общения при такой речи. Когда обобщение достигает определенного уровня развития, старая ситуация общения сама себя аннулирует, и мы имеем дело с критическим возрастом. Приведенные нами положения позволяют более глубоко понять взаимоотношения среды и ребенка в развитии детской речи. В стабильных возрастах социальная ситуация (общение) не меняется, происходят *лишь* мелкие молекулярные изменения в *обобщении,* тонкие, невидимые, которые, накопляясь, дают сдвиги, кризисы. Воспроизводство изо дня в день прежней ситуации развития становится невозможным. Появляется и реализуется потребность в новом типе общения.

Основное новообразование раннего детства связано с речью, благодаря чему ребенок по-новому, иначе оказывается связан с социальным окружением, чем младенец, т. е. изменяется его отношение к той социальной единице, частью которой он сам является.

В последние годы идет пересмотр учения о развитии детской речи. Основной принцип, по которому перестраивается анализ развития детской речи,— это анализ в связи, на фоне и в теснейшей зависимости от идеальных форм, т. е. от развитой речи взрослых. Старое учение о языке рассматривало значение слова, минуя его функцию средства общения. Речь рассматривалась вне ее социальной функции, как индивидуальная деятельность ребенка. В области речи был накоплен богатейший материал, дававший возможность развернутой речевой диагностики, но оставалось совершено неизвестным причинное объяснение развития.

Детская речь не является личной деятельностью ребенка, и разрыв ее с идеальными формами — речью взрослого — представляет грубейшую ошибку. Только рассмотрение индивидуальной речи как части диалога, сотрудничества, общения дает ключ к пониманию ее изменений. Ни один вопрос (грамматизации, двухсловных предложений и т. д.) нельзя объяснить вне этого аспекта. Всякое самое примитивное детское слово является частью целого, внутри которого оно взаимодействует с идеальной формой. Идеальная форма — источник речевого развития ребенка.

Таков генезис развития детской речи. Мы видим, что источник новообразования теснейшим образом связан с отношениями ребенка и взрослых — сотрудничеством с ними. Именно оно толкает на новый путь обобщения, на овладение речью и т. д. Овладение же речью приводит к перестройке всей структуры сознания.

Чтобы создать еще одну точку опоры для выводов, обратимся теперь к вопросу об отношении восприятия и вещи.

Человеческое восприятие организовано по очень сложным принципам. Первый из принципов заключается в константности, т. е. в постоянстве восприятия. Если вы будете изучать особенности человеческого восприятия, то увидите, что в развитии ряда его сторон имеются одни и те же характерные черты. Если я смотрю на спичку на определенном расстоянии от глаза, а потом отвожу ее на расстояние в 10 раз большее, то, казалось бы, спичка должна была уменьшиться в 10 раз, потому что отражение на сетчатке меняется строго пропорционально увеличению расстояния предмета от глаза. Почему я различаю, что стакан меньше графина? Только потому, что эти предметы дают разное отражение на сетчатке.

Предмет, который удален на расстояние, большее чем в 10 раз, например спичка, мне кажется таким же, как и раньше. Таким образом, мы говорим, что этот предмет сохраняет константность величины независимо от того расстояния, на какое он отдален, несмотря на разный характер возбуждения сетчатки. Биологическое значение константности чрезвычайно велико. Мать, отошедшая на расстояние 10 шагов, тает у младенца на глазах и увеличивается в 10 раз, когда опять подходит к нему вплотную. Вы понимаете, что бы было, если бы такое же восприятие сохранялось и у нас. Идя по комнате, мы бы видели предметы то увеличенными, то уменьшенными.

То же самое относится к положению предмета в пространстве. Как я отличаю движущийся предмет от предмета, который фиксирован неподвижно? Движущийся предмет дает ряд следов в разные моменты на сетчатку глаза. Таким образом я узнаю о движении того или иного предмета. На основе этого мы испытываем иллюзию, когда из окна вагона нам кажется, что все движется мимо нас. С точки зрения элементарных физических законов дело должно было бы происходить таким образом: я поворачиваю голову вправо, и все предметы, находящиеся от меня справа, также смещаются на сетчатке глаза. Поворачиваю голову влево, и то же самое происходит с предметами, находящимися слева. Самый процесс, собственно говоря, так и происходит. Но воспринимаем мы его иначе.

Это можно сказать и в отношении цвета. Э. Геринг подсчитал, что кусок угля в полдень отбрасывает белых лучей столько же, сколько кусок мела вечером. Это очень интересный момент. Но восприятие цвета угля или мела не зависит от условий восприятия — здесь мы имеем дело с константностью цвета.

Наконец, постоянство формы. Мы всегда смотрим на вещи под

известным углом. Я сейчас не вижу поверхности стола как прямоугольника. Всякий раз, когда я смотрю на стол с различных точек зрения, на сетчатке будут совершенно разные геометрические формы, а между тем я всегда воспринимаю вещь с точки зрения постоянства формы. Я могу привести еще ряд примеров, но принципиально они будут говорить об одном и том же.

Восприятие величины предмета, его цвета, формы, места в пространстве — все это должно в ходе развития стать константным, независимым от условий наблюдения. Некоторые исследователи пытаются объяснить константность, исходя из свойств самого восприятия: нервные пучки от сетчатки до коры имеют и петальные и фугальные центробежные и центростремительные пути, центробежные пути не являются моторными, но участвуют в акте восприятия, т. е. сетчатка освещается и снаружи и изнутри (О. Петцль), возбуждение приходит в мозг, а оттуда снова попадает на сетчатку.

Ряд расстройств восприятия может быть объяснен тем, что сохраняются петальные, но нарушаются фугальные пути, страдает регуляция в нервной системе, и тогда больной начинает воспринимать так, как если бы восприятие исчерпывалось только периферическими органами.

Этим объясняют и константность: сетчатка освещается изнутри — мы переживаем как восприятия центральные возбуждения. Фугальные пути позже миелинизируются, чем петальные, в силу чего совершенство восприятия достигается в процессе развития. Однако дело не происходит так, что мы воспринимаем отдельно цветные поверхности, геометрические фигуры, а потом к этому прибавляется знание — и я вижу, что это человек или предмет. Я сразу вижу человека, оформленные предметы. В комнате я вижу лампу, дверь, людей. Это, конечно, восприятие осмысленное. Предположение, что осмысленность восприятия дана с самого начала, ошибочно. Как раз младенец не видит, не воспринимает так, как мы. Лишь к 3 годам восприятие ребенка максимально приближается к восприятию взрослого человека. Это приближение создается во всяком смысловом, или предметном, восприятии. Это положение имеет несколько значений. Я позволю себе остановиться на каждом отдельно, поскольку нам придется встречаться с ними, особенно когда мы перейдем к дошкольному возрасту, к игре и т. д.

Приведу пример. Есть больные, которые страдают известным заболеванием мозга — агнозией, т. е. потерей смыслового восприятия. Они видят предметы, но не узнают и не называют их. Больные говорят: белое, холодное, скользкое, круглое, но не знают, что это часы. В противоположность этому наше восприятие не может видеть часть общего, а всегда видит общее назначение предмета.

Для меня эта комната разбивается на восприятие отдельных предметов. Я вижу отдельные предметы, но что я вижу сначала? Общие их черты или частные? Я говорю, что это лампа, это

шкаф, и одновременно у меня появляется восприятие, что это лампа, и т. д. Это значит, что восприятие стало обобщенным восприятием. Когда видишь, что это часы, это значит, что воспринимаешь не просто цвет, свет, форму, а выделяешь те общие черты, которые характерны для данного предмета. Это есть смысловое восприятие, обобщенное восприятие, это есть отнесение данной вещи к определенному виду вещей.

Долгое время, до работ структурной психологии, самый этот акт был не вполне понятен, но сейчас он кажется чрезвычайно простым и ясным. Основной закон человеческого восприятия гласит, что наше восприятие не строится из тех или иных элементов, которые потом суммируются, а является целостным. С точки зрения этого закона, мы и говорим об обобщенных восприятиях. Общий закон восприятия гласит: ни одно объективно воспринимаемое свойство не изолированно, а всегда воспринимается как часть какого-то целого. Восприятие всецело определяется характером того целого, в которое оно входит как часть.

Что значит видеть только общее? Это значит воспринимать нечто не как часть данной структуры, а только как смысловую структуру. Если исследовать восприятие младенца, когда ему показывают две рядом находящиеся вещи, то оказывается, что их восприятие определяется всецело той структурой, в которую они входят. Об этом говорит следующий опыт Г. Фолькельта: вы кладете малый круг и большой круг, восприятие младенца каждый раз меняется в зависимости от того, с какой вещью рядом лежит данная вещь. Отсюда естественно, что всякая вещь воспринимается в зависимости от видимой структуры.

Константное восприятие возникает в связи с рядом деятельностей ребенка. Возраст до 3 лет является, как показывает эксперимент, возрастом возникновения устойчивого, независимого от внешних положений, осмысленного восприятия. В связи с этим, например, и надо понимать первые детские вопросы. Самое замечательное заключается в том, что ребенок вдруг начинает спрашивать. *Вдруг*—это значит, что действительно наступает более или менее переломный скачок. Ребенок начинает задавать вопросы: «Что это? Кто это?»

Смысловое восприятие есть обобщенное восприятие, т. е. восприятие, составляющее часть более сложной структуры, подчиняющееся всем основным структурным законам. Но наряду с тем что оно составляет часть непосредственно видимой структуры, оно одновременно составляет часть и другой, мыслимой, структуры, поэтому очень легко парализовать это смысловое восприятие или затруднить его.

Приведу пример. Перед вами загадочная картинка. Надо найти тигра или льва, но вы не можете его увидеть, потому что части тела, составляющие тело тигра, являются в то же время частями других изображений на картинке. Вот почему вам трудно его увидеть. Этот закон в последнее время успешно применяется в военной маскировке. Один из немецких ученых создал целую

систему маскировки, основанную на том, что в военных целях важно не только окрасить то или другое орудие в цвет местности, но и так его поставить, чтобы его части входили в другую структуру. Это лучший из приемов маскировки. Я это привожу в качестве примера того, как вещи могут быть воспринимаемы в разных структурах и в зависимости от этого представляются под разными углами зрения.

Обобщенная структура есть структура, которая входит в структуру обобщения. Вы имеете смысловое восприятие, потому что вы узнаете видимую структуру (т. е. воспринимаете ее как смысловое целое).

Как показывают новые исследования, первые детские вопросы, по-видимому, стоят в непосредственной связи с развитием осмысленного восприятия действительности, с развитием того, что мир становится для ребенка миром вещей, имеющих определенный смысл. Каким же образом с помощью человеческой речи вещи становятся осмысленными, как возникает осмысленное восприятие? Мне кажется, этот вопрос хорошо разрешен в современной психологии в связи с развитием значений слова.

Что такое значение слова? Мы уже говорили однажды о различных решениях этого вопроса в ассоциативной психологии, в структурной психологии, в психологии персонализма. Теперь психология тоже по-разному решает этот вопрос, но два положения можно считать установленными. Первое — что значение слова развивается, что смысловая сторона речи развивается и второе — что тут нет простой ассоциативной связи, что за значением слова стоят более сложные психические процессы. Какие же? Мы можем их назвать, сказав, что всякое значение слова есть обобщение, за всяким значением слова лежит обобщение и абстракция. Почему? Еще Т. Гоббс говорил, что мы называем одним и тем же словом разные вещи, что если бы в мире было столько слов, сколько вещей, то каждая вещь имела бы свое имя. Так как вещей больше, чем слов, то ребенку волей-неволей приходится обозначать одним и тем же словом разные вещи. Иначе говоря, всякое значение слова скрывает за собой обобщение, абстракцию. Сказать это, значит заранее разрешить вопрос о развитии значения слов. Ведь заранее ясно, что обобщение у ребенка в $1\,{}^{1}/_{2}$ года и у взрослого человека не может быть одним и тем же, поэтому хотя у ребенка слово приобрело значение и он называет вещь тем же самым словом, что и мы, но он иными путями обобщает эту вещь, т. е. структура обобщения у него иная.

Возникновение обобщений при овладении речью и приводит к тому, что вещи начинают видеться не только в их ситуационном отношении друг к другу, но и в обобщении, лежащем за словом. Тут, между прочим, прекрасно подтверждается правильность диалектического понимания процесса абстракции. Сам по себе процесс абстракции и обобщения не является выделением признаков и обеднением предмета, а в обобщении устанавливаются связи

данного предмета с рядом других. Благодаря этому абстракция более богата, т. е. в слове заключено большее количество связей и представлений о предмете, чем в том случае, когда мы просто воспринимаем этот предмет.

Исследователи говорят: из истории развития детского восприятия можно видеть, что процесс абстракции есть процесс обогащения, а не истощения признаков и свойств. Что такое осмысленное восприятие? При осмысленном восприятии я вижу в предмете нечто большее, чем содержится в непосредственном зрительном акте, и восприятие предмета является уже в известной степени абстракцией и в восприятии содержатся следы обобщения.

Я уже касался той мысли, что всякое обобщение непосредственно связано с общением, что общаться мы можем в меру того, в меру чего мы обобщаем. В современной психологии намечается довольно ясно положение, высказанное К. Марксом[9], когда он говорит, что для человека существует предмет как общественный предмет. Когда я говорю о том или другом предмете, то это значит, что я не только вижу физические свойства предмета, но и обобщаю предмет по его общественному назначению.

Наконец, самое последнее: в меру развития у ребенка интереса к окружающим людям развивается и его общение. Возникает очень интересное явление. Если вернуться к объяснению примера, который я приводил относительно способности ребенка ориентироваться в данной среде, то мы говорили следующее. Когда ребенку нужно сесть на камень, то он не может этого сделать самостоятельно, потому что не видит камня. Это связано с тем, что ребенок способен действовать только по отношению к вещам, которые он имеет перед собой. У Гегеля есть аналогичное положение, смысл которого сводится к тому, что животные в отличие от людей являются рабами зрительного поля: они могут смотреть только на то, что само бросается в глаза. Они не могут выделить какую-нибудь деталь или часть, если она в глаза не бросается. Ребенок до раннего возраста тоже является как бы рабом своего зрительного поля. Если вы в одном конце комнаты зажжете очень сильную лампу, а в другом — маленькую, так чтобы обе лампы были в поле зрения ребенка, и постараетесь обратить его внимание на маленькую лампу, то младенец никогда не будет в состоянии исполнить вашу просьбу. Ребенок раннего возраста уже может смотреть в сторону маленького света. Таким образом, ребенок раннего детства воспринимает наглядные структуры, но уже как смысловые структуры.

Интересно, что только в этом возрасте у ребенка создается устойчивая картина мира, упорядоченного в предметном отношении, впервые расчлененного с помощью речи. Перед ребенком раннего возраста впервые возникает не слепая игра известных структурных полей, которая была у младенца, а структурно предметно оформленный мир, вещи приобретают известное значение. Это период, когда у ребенка предметно оформленный мир

только возникает, отсюда и вопросы ребенка о значении того, что он видит, и поэтому-то ребенок так затрудняется в переносе слов. В раннем детстве нет еще того, чтобы слова несколько отделялись от обозначаемых предметов и ребенок мог разными словами называть одни и те же вещи: стул — конем и т. д.

Сошлюсь на исследование моей сотрудницы Н. Г. Морозовой[10], которая показала, что с ребенком до 3 лет не удаются опыты, требующие изменить названия предметов. Вы даете, скажем, ребенку до 3 лет часы, бутылку, карандаш, затем меняете названия и просите испытуемого показать или взять нужный предмет, употребляя при этом измененные названия. То, что представляет собой увлекательную игру для дошкольников, с ребенком раннего возраста не удается, так как экспериментатор наталкивается на непонимание ребенком инструкции, но и затем, когда инструкция экспериментатором разыгрывается, опыт все же не удается.

Мы изучали умение ребенка понять разыгрываемую перед ним символическую игру и умение самому разыграть и рассказать такую игру. Мы условливались с ребенком, что карандаш — это больной, это — дом, это — садик, это — извозчик и т. д. (условно давая эти названия другим предметам), и показывали, ничего не говоря, соответствующую ситуацию. Для ребенка до 3 лет этот опыт не удается. Отчетливая удача с самой элементарной серией начиналась с 3 лет 8 мес, разумеется, возможна и более легкая серия, которая будет доступна и раньше, но не в раннем детстве.

Как правило, активное вовлечение ребенка в экспериментальное переименование предметов (что составляет легчайшую задачу для дошкольника) в этом возрасте не удается. Таким образом, это возраст возникновения, закрепления осмысленного, предметно оформленного мира, но не возраст, когда ребенок раннего возраста, как дошкольник, может играть значениями и сдвигать их.

То, о чем я сейчас говорил, показывает, что в раннем детстве вместе с возникновением речи возникает впервые то, что мне кажется самым существенным, положительным признаком сознания человека на последующих стадиях развития, именно смысловое и системное строение сознания. Вместе с речью для ребенка прежде всего возникает начало осмысления, осознания окружающей действительности. То, что я говорил о восприятии, хорошо иллюстрирует эту мысль. Восприятие геометрических фигур, с одной стороны, и картинок, изображающих известные предметы, с другой, имеет разные корни. Восприятие Sinn (смысла) возникает не из дальнейшего развития чисто структурных качеств, а стоит в непосредственной связи с речью и вне речи невозможно.

Под системным строением сознания следует понимать, мне кажется, своеобразное отношение отдельных функций друг к другу, т. е. то, что на каждой возрастной ступени определенные функции стоят в известном отношении друг к другу, образуют определенную систему сознания.

Для раннего детства характерно такое взаимоотношение отдельных функций, при котором аффективно окрашенное восприятие и потому через аффект приводящее к действию, является доминирующим, находится в центре структуры, вокруг которого работают все остальные функции сознания. Для дошкольника это память, для других возрастов — какая-нибудь иная функция. Отчетливые межфункциональные отношения возникают именно здесь.

Системное строение сознания можно условно назвать внешним строением сознания, тогда как смысловое строение, характер обобщения — его внутренняя структура. Обобщение есть призма, преломляющая все функции сознания. Связывая обобщение с общением, мы видим, что обобщение выступает как функция сознания в целом, а не только одного мышления. Все акты сознания есть обобщение. Такова микроскопическая структура сознания. В виде общего тезиса скажу, что изменение системы отношений функций друг к другу стоит в прямой и очень тесной связи именно со значением слов, с тем, что значение слов начинает опосредовать психические процессы. Если рассмотреть значение детского слова в этом возрасте, то можно увидеть, что за значением детского слова скрывается обобщенное восприятие, т. е. структура той группы предметов, к которым относится данный предмет (в отличие от указательного жеста, который относится к любому или почти ко всякому предмету). Ребенок мыслит преимущественно обобщенными восприятиями, т. е. общее восприятие является здесь первой выступающей формой структуры значения детского слова. Обобщенное восприятие предметов и составляет в первую очередь структуру значения детского слова, что приводит к очень важному выводу: в этом возрасте ребенок уже говорит, к концу 3-го года ребенок говорит хорошо. В его распоряжении материал громадного содержания, ребенок теперь не находится во власти только видимых ситуаций. Однако этот материал еще остается конкретным материалом. В словаре ребенка очень мало слов, которые не имели бы конкретного значения. Поэтому в двух разных ситуациях слово ребенка относится к одному и тому же, к одинаково воспринимаемой вещи или предмету.

Я могу привести простой пример, заимствованный из наблюдений и опытов Пиаже.

Какое значение имеет для ребенка слово?

Ж. Пиаже показывает, что для ребенка этого возраста различные типы значений одного и того же слова недостаточно дифференцированы. Например, слово «нельзя». То, что нельзя второй раз зажечь лампу, то, что нельзя разговаривать за обедом, то, что нельзя сказать матери неправду, т. е. все физические, нравственные и другие «нельзя» сливаются для ребенка в одно и относятся к группе запрещенных действий. Это значит, что внутренне не дифференцировался смысл этих «нельзя». Приведенный пример показывает, в какой мере осмысляется ребенком

восприятие того или иного предмета. Организация внутриречевого мышления остается скудной. Ребенок не чувствует отдельного слова. Организация внутри речевого мышления скована вещами, которые представлены в словах, потому что слова не связываются для ребенка ничем другим, кроме тех конкретных предметов, к которым они относятся. Когда вы спросите у ребенка этого возраста, почему корова называется коровой, он ответит: «Потому что у нее рога» или: «Потому что она дает молоко». Если спросить, можно ли назвать корову как-нибудь иначе, он ответит, что нельзя. Если у него спросить, можно ли солнце назвать коровой, он скажет, что это невозможно, потому что солнце желтое, а корова рогатая.

Таким образом, слово для ребенка есть обозначение либо самого предмета, либо свойства предмета, которое от него трудно отделить. Вот почему с этого возраста, на 3-м году, возникают детские словообразования, которые являются искажениями слов. Это происходит не потому, что ребенку трудно произнести, повторить то или другое слово, а потому, что слова так им осмысливаются. Детские слова, вроде «мазелин» (вместо *вазелин*) «мокрес» (вместо *компресс*), имеют своей основой указанную особенность детской речи. Слово осмысливается вместе с другим ведущим словом («мокрый+компресс» или «вазелин+мазать») в силу того, что оно относится к одному и тому же предмету. Естественно, что в эту пору для ребенка, хотя он и говорит, неизвестно само слово. Для него само слово есть прозрачное стекло, через которое ребенок смотрит на то, что скрыто за этим стеклом, но не видит самого стекла. Поэтому организация слова представляется чрезвычайно трудной. Вся речь ребенка в этом возрасте совершенно неосознанна. Ребенок говорит, но не осознает того, как говорит, не осознает самый процесс говорения и не умеет произвольно выбирать те слова или звуки, которые ему нужны. Например, такие слова, как *Москва* и *Ленинград*, он произносит легко, но если попросить его сказать звукосочетание *ск* или *гр*, то ребенок до 3 лет не выполнит задачи, хотя эти звуки никакой трудности для него не представляют, ибо они входят в общую структуру тех слов, которые он систематически произносит.

Если попытаться определить, насколько ребенок осознает слово как таковое, то можно убедиться, что за словом скрывается только предмет, о котором идет речь, что дифференциация на слово и предмет еще не производится, как это имеет место в более поздних возрастах.

К чему приводит изменение структуры сознания? В раннем детстве возникают первичные обобщения, которые ведут к определенному типу обобщения, знаменуя собой определенные соотношения функций. Как же ребенок воспринимает внешний мир и действует в нем? Восприятие, являясь основной функцией этого возраста, вызревает рано. Здесь происходят важнейшие перемены восприятия, оно дифференцируется от внутренних переживаний,

появляется относительное постоянство величины, формы и т. д. Общий закон психического развития гласит, что те функции, которые доминируют в данном возрасте, поставлены в максимально благоприятные условия. Это объясняет все те изменения, которые имеются в восприятии.

Наиболее существенно взаимоотношение смыслового и системного строения сознания. Доминирование восприятия означает некоторую несамостоятельность, некоторую зависимость от восприятия всех других функций.

В свете изложенного понятно то соотношение функций, на которое мы раньше указывали. Память реализуется в активном восприятии (узнавании). Она выступает как определенный момент в самом акте восприятия, являясь его продолжением и развитием. Внимание также проходит через призму восприятия.

Мышление представляет собой наглядно-практическое переструктурирование ситуации, воспринимаемого поля. Сильнее всего мышление развито в обобщении. В этот период ребенок говорит и с ним говорят по поводу того, что он видит. Стоя перед вещами, он их номинирует, и здесь выступает связь их с предметной отнесенностью. Таким образом, все функции работают внутри восприятия. Какие следствия возникают из этого для самого восприятия? Мы показали, что осмысленное восприятие не означает простого присоединения к восприятию деятельности мышления, деятельности обобщения. Восприятие, становясь в новое отношение к мышлению, не находится уже в том аффективно-моторном плане, в котором его описывает Левин.

В дальнейшем развитии оно изменяется. Воспринимать в более старшем возрасте будет обозначать вспоминать, обобщать и т. д. Здесь и возникают коррективы памяти к восприятию (его ортоскопичность), возможность движения структуры и фона благодаря функции внимания, категориальности восприятия, т. е. его осмысление. Восприятие из функции превращается в сложную систему, которая изменяется и в дальнейшем, но основные черты которой приобретаются здесь. Системное строение сознания объясняет возникновение постоянной картины мира. Категориальность восприятия, восприятие предмета как представителя группы предметов является второй особенностью, особенностью обобщения.

Бессловесное восприятие постепенно заменяется словесным. В связи с наименованием предмета возникает предметное восприятие. Предметы в комнате младенец и ребенок раннего детства воспринимают по-разному. Тот факт, что ребенок переходит от немого восприятия к словесному, вносит существенные изменения и в само восприятие. Раньше предполагалось, что функцией речи является замещение предмета. Исследования показали, что это поздно возникающая функция, но появление речи имеет другое значение. Появление речи приводит к тому, что возникает другой способ видения — выделение фигуры на фоне. Речь меняет структуру восприятия благодаря обобщению. Она анализирует воспри-

нимаемое и категоризирует его, знаменуя собой сложную логическую переработку, т. е. вычленение предмета, действия, качества и т. д.

Что означает такая система сознания для внутреннего восприятия, для интроспекции? Обобщения ребенка суть обобщенные восприятия. Во внутреннем мире ребенок лучше всего осознает свое восприятие. У него довольно богатая интероспекция в плане зрительного и слухового восприятия («я вижу», «я плохо слышу»). Это характеризует его внутреннюю активность («дай я посмотрю»). Активное направление и спонтанное возбуждение к деятельности восприятия — такова произвольная форма его внутренней активности. Спонтанная память и мышление здесь еще не возникают.

Так системное строение сознания проливает свет и на восприятие действительности, и на деятельность в ней, и на отношение к себе. К 3 годам ребенок уже владеет аффектом, старая социальная ситуация развития оказывается недостаточной, ребенок вступает в кризис 3-го года, создается новая ситуация общения.

Возникновение системного сознания, о котором я говорил, я склонен рассматривать как центральный, характерный момент сознания, так как именно для человека существенно то, что он не просто воспринимает мир, но осмысливает мир и его сознание движется всегда в плане чего-то осмысленного.

Сказать, что человек действует сознательно и осмысленно,— не одно и то же. Это дает мне основание предположить, что центральным новообразованием раннего детства является именно возникновение сознания в собственном смысле слова. Я думаю, что здесь впервые мы отчетливо встречаемся с сознанием в тех его характерных моментах, которые отличают человека от психической жизни животных и от психических состояний человека, недостаточно сознательных и оформленных. Я мог бы напомнить, не для подтверждения этой точки зрения, а для введения в контекст более широкого теоретического понимания, слова К. Маркса относительно сознания и его связи с речью[11]. Тот аспект сознания, который имеет в виду Маркс, когда он называет язык практическим сознанием, сознанием, существующим для других людей и значит для меня,— само это сознание, которое он называет историческим продуктом, возникает действительно вместе с речью, т. е. тогда, во всяком случае, когда для ребенка начинают осмысляться в речи и самые предметы, и собственная его деятельность, когда возможно уже сознательное общение с другими, а не та прямая социальная связь, которая была в младенческом возрасте.

Иначе говоря, мне думается, что ранний возраст и есть та стадия, когда возникает смысловое и системное строение сознания, когда происходит возникновение исторического сознания человека, существующего для других и, значит, для самого ребенка. Это есть такой центр, исходя из которого можно понять и все качественные особенности отношения ребенка к внешней

ситуации, и отношение ребенка к связи с другими людьми, и своеобразие типов деятельности, с которыми мы здесь встречаемся. Иначе говоря, мне кажется, что эта гипотеза, имеющая фактическое обоснование в становлении смыслового и системного сознания, хорошо объясняет все проблемы, которые я пытался поставить.

Я позволю себе в заключение сказать, что, поскольку возникает впервые дифференцированная система отдельных функций с определенной структурой, в центре которой лежит восприятие, поскольку в основе восприятия лежит обобщение, постольку объективно мы имеем дело с возникновением самых основных особенностей человеческого сознания, и это должно рассматриваться как одно из новообразований, впервые возникающих в данном возрасте.

КРИЗИС ТРЕХ ЛЕТ [1]

Мы имеем три точки зрения, с помощью которых следует анализировать кризис трех лет.

Во-первых, мы должны предположить, что все перемены, все события, совершающиеся в период этого кризиса, группируются вокруг какого-либо новообразования переходного типа. Следовательно, когда мы будем анализировать симптомы кризиса, мы должны хотя бы предположительно ответить на вопрос, что нового возникает в указанное время и какова судьба новообразования, которое исчезает после него. Затем мы должны рассмотреть, какая смена центральных и побочных линий развития здесь происходит. И наконец, оценить критический возраст с точки зрения зоны его ближайшего развития, т. е. отношения к следующему возрасту.

При рассмотрении кризиса трех лет нельзя исходить только из теоретической схемы. У нас нет другого пути, как пути анализа фактических материалов, с тем чтобы в процессе анализа осознать основные теории, которые были выдвинуты для объяснения этого материала. Для того чтобы осмыслить, что происходит в период 3-летнего возраста, надо раньше всего рассмотреть ситуацию развития — внутреннюю и внешнюю, в которой протекает кризис. Рассмотрение надо начинать с симптомов возраста. Те симптомы кризиса, которые выдвигаются на первый план, в литературе принято называть первым поясом симптомов или семизвездием кризиса трех лет. Все они описаны как общежитейские понятия и нуждаются в анализе для того, чтобы приобрести точное научное значение.

Первый симптом, которым характеризуется наступление кризиса, — возникновение *негативизма*. Надо ясно представить себе, о чем здесь идет речь. Когда говорят о детском негативизме, то его надо отличать от обычного непослушания. При негативизме все поведение ребенка идет вразрез с тем, что предлагают ему взрослые. Если ребенок не хочет сделать что-нибудь, потому что это неприятно ему (например, он играет, а его заставляют идти спать, он же спать не хочет), это не будет негативизмом. Ребенок хочет сделать то, к чему его тянет, к чему есть стремление, а ему запрещают; если он все-таки это делает, это не будет негативизмом. Это будет отрицательной реакцией на требование взрослых, реакцией, которая мотивируется сильным желанием ребенка.

Негативизмом мы будем называть такие проявления в поведении ребенка, когда он не хочет чего-нибудь сделать только

потому, что это предложил кто-то из взрослых, т. е. это реакция не на содержание действия, а на само предложение взрослых. Негативизм включает в себя в качестве отличительного признака от обычного непослушания то, что ребенок *не делает потому, что его об этом попросили.* Ребенок играет во дворе, и ему не хочется заходить в комнату. Его зовут спать, но он не подчиняется, несмотря на то что мать его об этом просит. А если бы попросила о другом, он сделал бы то, что ему было приятно. При реакции негативизма ребенок не делает чего-нибудь именно потому, что его об этом просят. Тут происходит своеобразный сдвиг мотивировок.

Позвольте привести типичный пример поведения, который я возьму из наблюдений в нашей клинике. Девочка на 4-м году жизни, с затянувшимся кризисом трех лет и ярко выраженным негативизмом, хочет, чтобы ее взяли на конференцию, на которой обсуждают детей. Девочка даже собирается туда идти. Я приглашаю девочку. Но так как *я* зову ее, она ни за что не идет. Она упирается изо всех сил. «Ну, тогда иди к себе». Она не идет. «Ну, иди сюда» — она не идет и сюда. Когда ее оставляют в покое, она начинает плакать. Ей обидно, что ее не взяли. Таким образом, негативизм вынуждает ребенка поступать *вопреки* своему аффективному желанию. Девочке хотелось бы пойти, но потому, что ей предложили это сделать, она никогда этого не сделает.

При резкой форме негативизма дело доходит до того, что можно получить противоположный ответ на всякое предложение, сделанное авторитетным тоном. У ряда авторов красиво описаны подобные эксперименты. Например, взрослый, подходя к ребенку, говорит авторитетным тоном: «Это платье черное», — и получает в ответ: «Нет, оно белое». А когда говорят: «Оно — белое», ребенок отвечает: «Нет, черное». Стремление противоречить, стремление сделать наоборот по сравнению с тем, что ему говорят, есть негативизм в собственном смысле слова.

Негативная реакция отличается от обычного непослушания двумя существенными моментами. Во-первых, здесь на первый план выступает *социальное отношение,* отношение к другому человеку. В данном случае реакция при определенном действии ребенка мотивировалась не содержанием самой ситуации: хочется или нет сделать ребенку то, о чем его просят. Негативизм есть акт социального характера: он раньше всего адресован к человеку, а не к содержанию того, о чем ребенка просят. И второй существенный момент — новое отношение ребенка к собственному аффекту. Ребенок не действует непосредственно под влиянием аффекта, а поступает наперекор своей тенденции. По поводу отношения к аффекту напомню о раннем детстве до кризиса трех лет. Наиболее характерно для раннего детства, с точки зрения всех исследований, полное единство аффекта и деятельности. Ребенок весь находится во власти аффекта, весь внутри ситуации. В дошкольном возрасте появляется мотив еще и в отношении других людей, что непосредственно вытекает из аффекта, связан-

ного с другими ситуациями. Если отказ ребенка, мотивировка отказа лежит в ситуации, если он не делает потому, что ему не хочется этого делать или хочется делать что-либо другое, то это еще не будет негативизмом. Негативизм — такая реакция, такая тенденция, где мотив находится вне данной ситуации.

Второй симптом кризиса трех лет — упрямство. Если негативизм надо уметь отличать от обычного упрямства, то упрямство надо уметь отличать от настойчивости. Например, ребенок хочет чего-нибудь и настойчиво добивается, чтобы это было выполнено. Это не упрямство, это встречается и до кризиса трех лет. Например, ребенок хочет иметь вещь, но не может сразу получить ее. Он настойчиво добивается, чтобы эта вещь была дана ему. Это не упрямство. Упрямство — такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-либо не потому, что ему этого сильно хочется, а *потому, что он это потребовал.* Он настаивает на своем требовании. Скажем, ребенка зовут со двора в дом; он отказывается, ему приводят доводы, которые его убеждают, но потому, что он уже отказался, он и не идет. Мотивом упрямства является то, что ребенок связан своим первоначальным решением. Только это и будет упрямством.

Два момента отличают упрямство об обычной настойчивости. Первый момент — общий с негативизмом, имеет отношение к мотивировке. Если ребенок настаивает на том, что ему сейчас желательно, это не будет упрямством. Например, он любит кататься на санках и поэтому будет стремиться целый день находиться на дворе.

И второй момент. Если для негативизма характерна социальная тенденция, т. е. ребенок делает что-то наоборот по сравнению с тем, что говорят ему взрослые, то здесь, при упрямстве, характерна тенденция по отношению к самому себе. Нельзя сказать, что ребенок от одного аффекта свободно переходит к другому, нет, он делает так только потому, что *он так сказал,* он этого и держится. Мы имеем другое отношение мотивировок к собственной личности ребенка, чем до наступления кризиса.

Третий момент принято называть немецким словом «тротц» (Trotz). Симптом считается настолько центральным для возраста, что и весь критический возраст получил название trotz alter, по-русски — возраст строптивости.

В чем отличие последнего симптома от первых? От негативизма строптивость отличается тем, что она безлична. Негативизм всегда направлен против взрослого, который сейчас побуждает ребенка к тому или иному действию. А строптивость, скорее, направлена против норм воспитания, установленных для ребенка, против образа жизни; она выражается в своеобразном детском недовольстве, вызывающем «да ну!», которым ребенок отвечает на все, что ему предлагают и что делают. Здесь сказывается строптивая установка не по отношению к человеку, а по отношению ко всему образу жизни, который сложился до 3 лет, по отношению к нормам, которые предлагаются, к интересовавшим

прежде игрушкам. Строптивость от упрямства отличается тем, что она направлена вовне, по отношению к внешнему и вызвана стремлением настоять на собственном желании.

Вполне понятно, почему в семейном авторитарном буржуазном воспитании строптивость выступает как главный симптом кризиса трех лет. До того ребенок был заласканным, послушным, его водили за ручку, и вдруг он становится строптивым существом, которое всем недовольно. Это противоположно шелковому, гладкому, мягкому ребенку, это нечто такое, что все время сопротивляется тому, что с ним делают.

От обычной недостаточной податливости ребенка строптивость отличается тенденциозностью. Ребенок бунтует, его недовольное, вызывающее «да ну!» тенденциозно в том смысле, что оно действительно проникнуто скрытым бунтом против того, с чем ребенок имел дело раньше.

Остается еще четвертый симптом, который немцы называют Eigensinn, или *своеволие,* своенравие. Оно заключается в тенденции ребенка к самостоятельности. Этого раньше не было. Теперь ребенок хочет все делать сам.

Из симптомов анализируемого кризиса указывают еще на три, но они имеют второстепенное значение. Первый — *протест-бунт.* Все в поведении ребенка начинает носить в ряде отдельных проявлений протестующий характер, чего раньше не могло быть. Все поведение ребенка приобретает черты протеста, как будто ребенок находится в состоянии войны с окружающими, в постоянном конфликте с ними. Частые детские ссоры с родителями являются обычным делом. С этим связан симптом *обесценивания.* Например, в хорошей семье ребенок начинает ругаться. Ш. Бюлер образно описала ужас семьи, когда мать услышала от ребенка, что она дура, чего раньше он и сказать не мог.

Ребенок старается обесценить игрушку, отказывается от нее, в его лексиконе появляются слова и термины, которые означают все плохое, отрицательное, и все это относится к вещам, которые сами по себе никакой неприятности не приносят. И наконец, указывают еще на двойственный симптом, обнаруживающийся в различных семьях по-разному. В семье с единственным ребенком встречается стремление к *деспотизму.* У ребенка появляется желание проявлять деспотическую власть по отношению к окружающим. Мать не должна уходить из дому, она должна сидеть в комнате, как он этого требует. Ему должны достать все, что он требует; есть он этого не станет, а будет есть то, что он хочет. Ребенок изыскивает тысячи способов, чтобы проявить власть над окружающими. Ребенок сейчас старается вернуть то состояние, которое было в раннем детстве, когда фактически исполнялись все его желания, и стать господином положения. В семье же с несколькими детьми этот симптом называется симптомом *ревности:* по отношению к младшим или старшим, если в семье есть еще дети. Здесь та же тенденция к господству, деспотизму, к власти выступает как источник ревнивого отношения к другим детям.

Вот основные симптомы, которыми пестрят описания кризиса трех лет. Нетрудно видеть, рассмотрев эти симптомы, что кризис выступает главным образом такими чертами, которые позволяют распознавать в нем как бы бунт против авторитарного воспитания, это как бы протест ребенка, требующего самостоятельности, переросшего те нормы и формы опеки, которые сложились в раннем возрасте. Кризис в его типических симптомах настолько очевидно носит характер бунта против воспитателя, что это бросается в глаза всем исследователям.

В указанных симптомах ребенок выступает как трудновоспитуемый. Ребенок, раньше не доставлявший забот и трудностей, теперь выступает как существо, которое становится трудным для взрослых. Благодаря этому создается впечатление, что ребенок резко изменился на протяжении короткого времени. Из «беби», которого носили на руках, он превратился в существо строптивое, упрямое, негативное, отрицающее, ревнующее или деспотическое, так что сразу весь его облик в семье изменяется.

Нетрудно увидеть, что во всех описанных симптомах намечаются также и какие-то изменения в социальных отношениях ребенка с ближайшими людьми. Все это установлено главным образом на материале семейного воспитания, так как воспитание в раннем детстве в буржуазных странах существует почти исключительно как форма индивидуального семейного воспитания. Правда, мы имеем сейчас разные дошкольные учреждения, а в отдельных странах и учреждения общественного призрения с уродливыми формами благотворительного воспитания, но по сути дела массовый опыт буржуазного воспитания в раннем возрасте, в отличие от школьного,— это воспитание индивидуальное, семейное. Все симптомы говорят об одном и том же: в отношениях ребенка с ближайшим семейным окружением, с которым его связывают аффективные привязанности, вне которого его существование до того было бы немыслимым, что-то резко изменяется.

Ребенок в раннем детстве — это существо, которое всегда находится во власти непосредственных аффективных отношений к окружающим, с которыми он связан. В кризисе трех лет происходит то, что называется раздвоением: здесь могут быть конфликты, ребенок может ругать мать, игрушки, предложенные в неподходящий момент, он может разломать их со злости, происходит изменение аффективно-волевой сферы, что указывает на возросшую самостоятельность и активность ребенка. Все симптомы вращаются вокруг оси «я» и окружающих его людей. Эти симптомы говорят о том, что изменяются отношения ребенка к людям, окружающим его, или к собственной личности.

В общем, симптомы, взятые вместе, производят впечатление эмансипации ребенка: как будто раньше взрослые водили его за руку, а теперь у него появилась тенденция ходить самостоятельно. Это отмечается некоторыми исследователями как характерная черта кризиса. Я много раз обращал внимание на мысль Ч. Дарви-

на: ребенок с момента рождения физически отделен от матери, но ни его питание, ни передвижение невозможно без матери. Дарвин считает это выражением биологической несамостоятельности ребенка (у сумчатых животных существует морфологическое приспособление — сумка, в которой помещаются детеныши после рождения), его биологической неотделенностью. Продолжая мысль Дарвина, нужно сказать, что ребенок в раннем детстве биологически отделен, но психологически он еще не отделен от окружающих его людей. Берингер дает повод сказать, что ребенок до 3 лет социально не отделен от окружающих и в кризисе трех лет мы имеем дело с новой стадией эмансипации.

Теперь я должен хотя бы вкратце сказать о так называемом втором поясе симптомов, т. е. о последствиях основных симптомов, о их дальнейшем развитии. Второй пояс симптомов в свою очередь делится на две группы. Одна — это симптомы, которые вытекают как следствие из установки ребенка на самостоятельность. Благодаря изменениям социальных отношений ребенка, его аффективной сферы, всего, что наиболее для него дорого, ценно, что затрагивает его самые сильные, глубокие переживания, ребенок вступает в целый ряд внешних и внутренних конфликтов, и мы имеем очень часто дело с невротическими реакциями детей. Эти реакции носят болезненный характер. У невропатических детей именно в кризисе трех лет мы нередко видим появления невротических реакций, например энурез, т. е. ночное недержание мочи. Ребенок, привыкший к опрятности, при неблагополучном течении кризиса часто возвращается в этом отношении к ранней стадии. Ночные страхи, неспокойный сон и другие невропатические симптомы, иногда резкие затруднения в речи, заикание, крайнее обострение негативизма, упрямства, так называемые гипобулические припадки, т. е. своеобразного вида приступы, которые внешне напоминают припадки, но по сути дела не являются болезненными припадками в собственном смысле слова (ребенок трясется, бросается на пол, стучит руками, ногами), а представляют собой крайне заостренные черты негативизма, упрямства, обесценения, протеста, о которых мы уже говорили.

Позвольте привести пример из собственных наблюдений над совершенно нормальным ребенком с очень трудным протеканием кризиса трех лет. Ребенок на 4-м году жизни, сын трамвайного кондуктора. Деспотия проявлялась у ребенка чрезвычайно резко. Все, что он требовал, должно было полностью исполняться. Например, когда он по улице шел с матерью, он потребовал, чтобы она подняла лежащую на земле бумажку, хотя бумажка была ему совсем не нужна. Ребенок был доставлен к нам с жалобой на приступы. Когда отказываются исполнить его желание, он бросается на пол, начинает дико кричать, бить руками и ногами. Но это не патологические судороги, а форма поведения, которую некоторые авторы оценивают как возврат к реакции младенческого возраста, когда ребенок кричит и перебирает ручками и ножками. У наблюдаемого нами ребенка это припадки

бессильной злобы, когда он не в состоянии иначе протестовать и устраивает скандал. Я привожу это как пример осложнений кризиса трех лет, которые составляют второй пояс симптомов: они не принадлежат к числу основных признаков кризиса, а представляют одну цепь — от трудного воспитания внутри семьи до того состояния, которое дает невротические, психопатические симптомы.

Сделаем некоторые теоретические выводы, т. е. попытаемся определить, какие же события происходят в развитии ребенка, какой смысл, какое значение имеют описанные симптомы. Попытка теоретически представить кризис трех лет является самой начальной, грубой попыткой, основанной на некотором знании фактического материала, на некоторых собственных наблюдениях (потому что кризис связан с трудным детством, которое мне приходилось изучать) и на некоторых попытках критически переработать кое-что из предложенного в теории этих возрастов. Наша попытка — нечто в высшей степени предварительное и в некоторой степени субъективное, не претендующее на то, чтобы стать теорией критических возрастов.

При рассмотрении симптомов кризиса трех лет мы уже отмечали, что внутренняя перестройка происходит по оси социальных отношений. Мы указывали, что негативную реакцию, которая проявляется у ребенка 3 лет, надо отличать от простого непослушания; упрямство, которое появляется здесь как черта кризиса, также должно быть резко отличаемо от настойчивости ребенка.

1. Негативная реакция появляется с той минуты, когда ребенку безразлична ваша просьба или даже ему хочется сделать то, о чем его просят, а он все-таки отказывается. Мотив отказа, мотив поступка заложен не в содержании самой деятельности, к которой вы его приглашаете, а в отношениях к вам.

2. Негативная реакция проявляется не в отказе ребенка от поступка, который вы просите сделать, а в том, что *вы его просите*. Поэтому истинная сущность негативной установки ребенка заключается в том, чтобы сделать наоборот, т. е. проявить акт независимого поведения по отношению к тому, о чем его *просят*.

Точно так же и с упрямством. Матери, жалуясь на трудных детей, часто говорят, что они упрямы, настойчивы. Но настойчивость и упрямство — разные вещи. Если ребенку очень хочется чего-нибудь достигнуть и он настойчиво этого добивается, здесь нет ничего общего с упрямством. При упрямстве ребенок настаивает на том, чего ему не так уж сильно хочется, или совсем не хочется, или давно перестало хотеться, чтобы это соответствовало силе требования. Ребенок настаивает не по содержанию желания, а потому что *он* это *сказал*, т. е. здесь выступает социальная мотивировка.

Так называемое семизвездие симптомов кризиса обнаруживает: новые черты всегда связаны с тем, что ребенок начинает

мотивировать свои поступки не содержанием самой ситуации, а отношениями с другими людьми.

Если обобщить фактическую картину симптомов кризиса трех лет, то мы не сможем не согласиться с исследователями, которые утверждают, что кризис, в сущности говоря, протекает прежде всего как кризис социальных отношений ребенка.

Что существенно перестраивается во время кризиса? Социальная позиция ребенка по отношению к окружающим людям, к авторитету матери, отца. Происходит также кризис личности — «я», т. е. возникает ряд поступков, мотив которых связан с проявлением личности ребенка, а не с данным мгновенным желанием, мотив дифференцирован от ситуации. Проще говоря, кризис протекает по оси перестройки социальных взаимоотношений личности ребенка и окружающих людей.

КРИЗИС СЕМИ ЛЕТ [1]

Школьный возраст, как и все возрасты, открывается критическим, или переломным, периодом, который был описан в литературе раньше остальных как кризис семи лет. Давно замечено, что ребенок при переходе от дошкольного к школьному возрасту очень резко меняется и становится более трудным в воспитательном отношении, чем прежде. Это какая-то переходная ступень — уже не дошкольник и еще не школьник.

В последнее время появился ряд исследований, посвященных этому возрасту. Результаты исследований схематически можно выразить так: ребенка 7 лет отличает прежде всего утрата детской непосредственности. Ближайшая причина детской непосредственности — недостаточная дифференцированность внутренней и внешней жизни. Переживания ребенка, его желания и выражение желаний, т. е. поведение и деятельность, обычно представляют у дошкольника еще недостаточно дифференцированное целое. У нас все это сильно дифференцированно, поэтому поведение взрослого человека не производит впечатления столь непосредственного и наивного, как поведение ребенка.

Когда дошкольник вступает в кризис, самому неискушенному наблюдателю бросается в глаза, что ребенок вдруг утрачивает наивность и непосредственность; в поведении, в отношениях с окружающими он становится не таким понятным во всех проявлениях, каким был до этого.

Все знают, что 7-летний ребенок быстро вытягивается в длину, и это указывает на ряд изменений в организме. Этот возраст называется возрастом смены зубов, возрастом вытягивания. Действительно, ребенок резко изменяется, причем изменения носят более глубокий, более сложный характер, чем изменения, которые наблюдаются при кризисе трех лет. Было бы очень долго перечислять всю симптоматику рассматриваемого кризиса, настолько она многообразна. Достаточно указать на общее впечатление, которое обычно передают исследователи и наблюдатели. Поясню на двух чертах, с которыми часто приходится сталкиваться почти у всех семилеток, особенно имеющих трудное детство и в сгущенном виде переживающих кризис. Ребенок начинает манерничать, капризничать, ходить не так, как ходил раньше. В поведении появляется что-то нарочитое, нелепое и искусственное, какая-то вертлявость, паясничанье, клоунада; ребенок строит из себя шута. Ребенок и до 7 лет может паясничать, но никто не скажет о нем того, что я сейчас говорил. Почему бросается в глаза такое немотивированное паясничанье? Когда ребенок смотрит на самовар, на поверхности которого получается

уродливое изображение, или строит гримасы перед зеркалом, он просто забавляется. Но когда ребенок входит изломанной походкой в комнату, говорит писклявым голосом — это не мотивировано, это бросается в глаза. Никто не станет удивляться, если ребенок дошкольного возраста говорит глупости, шутит, играет, но, если ребенок строит из себя шута и этим вызывает осуждение, а не смех, это производит впечатление немотивированного поведения.

Указанные черты говорят о потере непосредственности и наивности, которые были присущи дошкольнику. Думаю, что это впечатление правильное, что внешним отличительным признаком 7-летнего ребенка является утрата детской непосредственности, появление не совсем понятных странностей, у него несколько вычурное, искусственное, манерное, натянутое поведение.

Самой существенной чертой кризиса семи лет можно было бы назвать начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка.

Что скрывается за впечатлением наивности и непосредственности поведения ребенка до кризиса? Наивность и непосредственность означают, что ребенок внешне такой же, как и внутри. Одно спокойно переходит в другое, одно непосредственно читается нами как обнаружение второго. Какие поступки мы называем непосредственными? У взрослых людей детской наивности, непосредственности очень мало, и наличие их у взрослых производит комическое впечатление. Например, комического актера Ч. Чаплина отличает то, что, играя серьезных людей, он начинает вести себя с необычайно детской наивностью и непосредственностью. В этом главнейшее условие его комизма.

Утеря непосредственности означает привнесение в наши поступки интеллектуального момента, который вклинивается между переживанием и непосредственным поступком, что является прямой противоположностью наивному и непосредственному действию, свойственному ребенку. Это не значит, что кризис семи лет приводит от непосредственного, наивного, недифференцированного переживания к крайнему полюсу, но, действительно, в каждом переживании, в каждом его проявлении возникает некоторый интеллектуальный момент.

Одна из самых сложных проблем современной психологии и психопатологии личности, которую я попытаюсь объяснить на примере,— это проблема, которую можно было бы назвать смысловым переживанием.

Попробуем подойти к этой проблеме по аналогии с проблемой внешнего восприятия. Тогда будет яснее. Существенное отличие человеческого восприятия — его осмысленность, предметность. Воспринимаемый комплекс впечатлений осознается нами одновременно и вместе с внешними впечатлениями. Я сразу вижу, например, что это часы. Чтобы понять особенность человеческого восприятия, нужно сравнить его с восприятием больного, который в результате нервного мозгового заболевания утрачивает эту

способность. Если такому больному показать часы, он не узнает их. Он видит часы, но не знает, что это. Когда вы станете при больном заводить часы или поднесете их к уху и послушаете, идут ли они, или взглянете на них, чтобы узнать, который час, он скажет, что, должно быть, это часы. Он догадывается, что то, что он видел, есть часы. А у нас с вами и то, что я вижу, и то, что это есть часы, находится в одном акте сознания.

Таким образом, восприятие не происходит отдельно от наглядного мышления. Процесс наглядного мышления совершается в единстве со смысловым обозначением вещей. Когда я говорю: эта вещь есть часы, а потом вижу на башне еще какие-либо часы, которые на первые абсолютно не похожи, и называют их тоже часами,— это значит, что я воспринимаю данную вещь как представителя определенного класса вещей, т. е. я их обобщаю. Короче говоря, в каждом восприятии совершается обобщение. Сказать, что наше восприятие есть смысловое восприятие,— значит сказать, что всякое наше восприятие есть восприятие обобщенное. Можно и так пояснить: если бы я смотрел на комнату, не обобщая, т. е. так, как смотрит агностик или животное, то впечатления от вещей вступали бы в такое отношение друг с другом, в каком они находятся в зрительном поле. Но так как я их обобщаю, то и воспринимаю часы не только в структуре тех вещей, которые лежат рядом с ними, но и в структуре того, что́ есть часы, в структуре того обобщения, в каком я это вижу.

Развитие смыслового восприятия человека можно сравнить с тем, как смотрит на шахматную доску или как играет на ней ребенок, не умеющий играть, и ребенок, научившийся играть. Ребенок, не умеющий играть, может забавляться шахматными фигурками, подбирать их по цвету и т. д., но движение фигурок не будет определяться структурно. Ребенок, который научился играть в шахматы, будет поступать иначе. Для первого ребенка черный конь и белая пешка не связаны между собой, а второй, знающий ход коня, понимает, что неприятельский ход конем угрожает его пешке. Для него конь и пешка — единство. Точно так хороший игрок отличается от плохого тем, что иначе видит шахматное поле.

Существенная черта восприятия — структурность, т. е. восприятие не складывается из отдельных атомов, но представляет собой образ, внутри которого существуют различные части. В зависимости от того, в каком положении находятся фигуры на шахматной доске, я вижу ее по-разному.

Окружающую действительность мы воспринимаем так, как шахматист воспринимает шахматную доску: мы воспринимаем не только соседство предметов или смежность их, но и всю действительность со смысловыми связями и отношениями. В речи существуют не только названия, но и значения предметов. Ребенку уже очень рано приходится выражать в речи не только значения предметов, но и свои и чужие действия, и свои

внутренние состояния («я хочу спать», «я хочу есть», «мне холодно»). Речь как средство общения приводит к тому, что приходится называть, связывать со словами наши внутренние состояния. Связь же со словами никогда не означает образования простой ассоциативной связи, а всегда означает обобщение. Всякое слово обозначает не единичную вещь. Если сказать, что сейчас холодно, и через день сказать то же самое, это означает, что всякое единичное ощущение холода тоже обобщено. Таким образом, возникает обобщение внутреннего процесса.

У младенца нет осмысленного восприятия: он воспринимает комнату и не воспринимает отдельно стульев, стола и т. д., он будет воспринимать все как нерасчлененное целое, в отличие от взрослого, который рассматривает фигуры, выступающие на фоне. Как ребенок раннего возраста воспринимает собственные переживания? Он радуется, огорчается, но не знает, что он радуется, так же как младенец, когда он голоден, не знает, что он голоден. Большая разница существует между ощущением голода и знанием того, что я голоден. Ребенок раннего возраста не знает собственных переживаний.

В 7-летнем возрасте мы имеем дело с началом возникновения такой структуры переживаний, когда ребенок начинает понимать, что значит «я радуюсь», «я огорчен», «я сердит», «я добрый», «я злой», т. е. у него возникает осмысленная ориентировка в собственных переживаниях. Точно так, как ребенок 3 лет открывает свое отношение с другими людьми, так семилетка открывает сам факт своих переживаний. Благодаря этому выступают некоторые особенности, характеризующие кризис семи лет.

1. Переживания приобретают смысл (сердящийся ребенок понимает, что он сердит), благодаря этому у ребенка возникают такие новые отношения к себе, которые были невозможны до обобщения переживаний. Как на шахматной доске, когда с каждым ходом возникают совершенно новые связи между фигурками, так и здесь возникают совсем новые связи между переживаниями, когда они приобретают известный смысл. Следовательно, весь характер переживаний ребенка к 7 годам перестраивается, как перестраивается шахматная доска, когда ребенок научился играть в шахматы.

2. К кризису семи лет впервые возникает обобщение переживаний, или аффективное обобщение, логика чувств. Есть глубоко отсталые дети, которые на каждом шагу переживают неудачи: обычные дети играют, ненормальный ребенок пытается присоединиться к ним, но ему отказывают, он идет по улице, и над ним смеются. Одним словом, он на каждом шагу проигрывает. В каждом отдельном случае у него есть реакция на собственную недостаточность, а через минуту смотришь — он совершенно доволен собой. Тысячи отдельных неудач, а общего чувства своей малоценности нет, он не обобщает того, что случалось уже много раз. У ребенка школьного возраста возникает обобщение чувств, т. е., если с ним много раз случалась какая-то ситуация, у него

возникает аффективное образование, характер которого так же относится к единичному переживанию или аффекту, как понятие относится к единичному восприятию или воспоминанию. Например, у ребенка дошкольного возраста нет настоящей самооценки, самолюбия. Уровень наших запросов к самим себе, к нашему успеху, к нашему положению возникает именно в связи с кризисом семи лет.

Ребенок дошкольного возраста любит себя, но самолюбия как обобщенного отношения к самому себе, которое остается одним и тем же в разных ситуациях, но самооценки как таковой, но обобщенных отношений к окружающим и понимания своей ценности у ребенка этого возраста нет. Следовательно, к 7 годам возникает ряд сложных образований, которые и приводят к тому, что трудности поведения резко и коренным образом меняются, они принципиально отличны от трудностей дошкольного возраста.

Такие новообразования, как самолюбие, самооценка, остаются, а симптомы кризиса (манерничанье, кривляние) преходящи. В кризисе семи лет благодаря тому, что возникает дифференциация внутреннего и внешнего, что впервые возникает смысловое переживание, возникает и острая борьба переживаний. Ребенок, который не знает, какие взять конфеты — побольше или послаще, не находится в состоянии внутренней борьбы, хотя он и колеблется. Внутренняя борьба (противоречия переживаний и выбор собственных переживаний) становится возможна только теперь.

Есть типические формы трудновоспитуемости, которые в дошкольном возрасте еще не могут встретиться. Сюда относятся конфликты, противоречивые переживания, неразрешимые противоречия. По сути дела там, где возможно это внутреннее раздвоение переживаний, где впервые ребенок понимает свои переживания, где возникает внутреннее отношение, там и совершается такое изменение переживаний, без которого школьный возраст был бы невозможен. Сказать, что в кризисе семи лет дошкольные переживания изменяются на школьные,— значит, сказать, что возникло новое единство средовых и личностных моментов, которые делают возможным новый этап развития — школьный возраст. Для ребенка изменилось отношение к среде, значит, изменилась и сама среда, значит, изменился ход развития ребенка, наступила новая эпоха в развитии.

Необходимо ввести в науку понятие, малоиспользованное при изучении социального развития ребенка: мы недостаточно изучаем внутреннее отношение ребенка к окружающим людям, мы не рассматриваем его как активного участника социальной ситуации. На словах мы признаем, что надо изучать личность и среду ребенка в единстве. Но нельзя же представить себе дело так, что на одной стороне находится влияние личности, а на другой — средовое влияние, что и то и другое действует на манер внешних сил. Однако на деле очень часто поступают именно так: желая изучить единство, предварительно разрывают его, потом пытаются связать одно с другим.

И в изучении трудного детства мы не можем выйти за пределы такой постановки вопроса: что сыграло главную роль, конституция или условия среды, психопатические условия генетического характера или условия внешней обстановки развития? Это упирается в две основные проблемы, которые следует выяснить в плане внутреннего отношения ребенка периода кризисов к среде.

Первый главный недостаток при практическом и теоретическом изучении среды—это то, что мы изучаем среду в ее абсолютных показателях. Кто практически занимается изучением трудных случаев, тот это хорошо знает. Вам приносят социально-бытовое обследование среды ребенка, где выясняется кубатура жилплощади, есть ли у ребенка отдельная постель, сколько раз он ходит в баню, когда меняет белье, читают ли в семье газеты, какое образование у матери и отца. Обследование всегда одинаково, безотносительно к ребенку, к его возрасту. Мы изучаем какие-то абсолютные показатели среды как обстановки, полагая, что, зная эти показатели, мы будем знать их роль в развитии ребенка. Некоторые советские ученые возводят это абсолютное изучение среды в принцип. В учебнике под ред. А. Б. Залкинда вы находите положение о том, что социальная среда ребенка в основном остается неизменной на всем протяжении его развития. Если иметь в виду абсолютные показатели среды, то в известной степени с этим можно согласиться. На деле это совершенно ложно с точки зрения и теоретической, и практической. Ведь существенное отличие среды ребенка от среды животного заключается в том, что человеческая среда есть среда социальная, в том, что ребенок есть часть живой среды, что среда никогда не является для ребенка внешней. Если ребенок существо социальное и его среда есть социальная среда, то отсюда следует вывод, что сам ребенок есть часть этой социальной среды.

Следовательно, самый существенный поворот, который должен быть сделан при изучении среды,—это переход от ее абсолютных показателей к относительным—изучать надо среду ребенка: раньше всего надо изучить, что она означает для ребенка, каково отношение ребенка к отдельным сторонам этой среды. Скажем, ребенок до года не говорит. После того как он заговорил, речевая среда его близких остается неизменной. И до года и после года в абсолютных показателях речевая культура окружающих нисколько не изменилась. Но, я думаю, всякий согласится: с той минуты, когда ребенок начал понимать первые слова, когда он начал произносить первые осмысленные слова, его отношение к речевым моментам в среде, роль речи в отношении к ребенку очень изменились.

Всякий шаг в продвижении ребенка меняет влияние среды на него. Среда становится с точки зрения развития совершенно иной с той минуты, когда ребенок перешел от одного возраста к другому. Следовательно, можно сказать, что ощущение среды должно самым существенным образом измениться по сравнению с тем, как оно обычно практиковалось у нас до сих пор. Изучать

среду надо не как таковую, не в ее абсолютных показателях, а в отношении к ребенку. Та же самая в абсолютных показателях среда есть совершенно разная для ребенка 1 года, 3, 7 и 12 лет. Динамическое изменение среды, отношение выдвигается на первый план. Но там, где мы говорим об отношении, естественно, возникает второй момент: отношение никогда не есть чисто внешнее отношение между ребенком и средой, взятой в отдельности. Одним из важных методологических вопросов является вопрос о том, как реально в теории и в исследовании подходят к изучению единства. Часто приходится говорить о единстве личности и среды, о единстве психического и физического развития, о единстве речи и мышления. Что значит реально в теории и в исследовании подойти к изучению какого-нибудь единства и всех свойств, которые присущи этому единству как таковому? Это означает нахождение всякий раз ведущих единиц, т. е. нахождение таких долей, в которых соединены свойства единства как такового. Например, когда хотят изучить отношение речи и мышления, то искусственно отрывают речь от мышления, мышление — от речи, а затем спрашивают, что делает речь для мышления и мышление для речи. Дело представляется так, будто это две различные жидкости, которые можно смешивать. Если вы хотите знать, как возникает единство, как оно изменяется, как влияет на ход детского развития, то важно не разрывать единство на составляющие его части, потому что тем самым теряются существенные свойства, присущие именно этому единству, а взять единицу, например, в отношении речи и мышления. В последнее время пытались выделить такую единицу — взять, например, значение. Значение слова — это часть слова, речевое образование, потому что слово без значения не слово. Так как всякое значение слова есть обобщение, то оно является продуктом интеллектуальной деятельности ребенка. Таким образом, значение слова — единица речи и мышления, далее неразложимая.

Можно наметить единицу и для изучения личности и среды. Эта единица в патопсихологии и в психологии получила название переживания. Переживание ребенка и есть такая простейшая единица, относительно которой нельзя сказать, что она собой представляет — средовое влияние на ребенка или особенность самого ребенка; переживание и есть единица личности и среды, как оно представлено в развитии. Так что в развитии единство средовых и личностных моментов совершается в ряде переживаний ребенка. Переживание надо понимать как внутреннее отношение ребенка как человека к тому или иному моменту действительности. Всякое переживание есть всегда переживание чего-нибудь. Нет переживания, которое не было бы переживанием чего-нибудь, как нет акта сознания, который бы не был актом сознания чего-нибудь. Но всякое переживание есть мое переживание. В современной теории переживание вводится как единица сознания, т. е. такая единица, где основные свойства сознания даны как таковые, в то время как во внимании, в мышлении не дано связи

сознания. Внимание не является единицей сознания, а является элементом сознания, в котором нет ряда других элементов, причем единство сознания как такового пропадает, а вот действительной динамической единицей сознания, т. е. полной, из которой складывается сознание, будет переживание.

Переживание имеет биосоциальную ориентировку, оно есть что-то, находящееся между личностью и средой, означающее отношение личности к среде, показывающее, чем данный момент среды является для личности. Переживание является определяющим с точки зрения того, как тот или иной момент среды влияет на развитие ребенка. Это, во всяком случае в учении о трудном детстве, подтверждается на каждом шагу. Любой анализ трудного ребенка показывает, что существенна не сама по себе ситуация, взятая в ее абсолютных показателях, а то, как ребенок переживает эту ситуацию. В одной и той же семье, в одной семейной ситуации мы встречаем у разных детей разные изменения развития, потому что одна и та же ситуация неодинаково переживается разными детьми.

В переживании, следовательно, дана, с одной стороны, среда в ее отношении ко мне, в том, как я переживаю эту среду; с другой — сказываются особенности развития моей личности. В моем переживании сказывается то, в какой мере все мои свойства, как они сложились в ходе развития, участвуют здесь в определенную минуту.

Если дать некоторое общее формальное положение, было бы правильно сказать, что среда определяет развитие ребенка через переживание среды. Самым существенным, следовательно, является отказ от абсолютных показателей среды; ребенок есть часть социальной ситуации, отношение ребенка к среде и среды к ребенку дается через переживание и деятельность самого ребенка; силы среды приобретают направляющее значение благодаря переживанию ребенка. Это обязывает к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка, т. е. к изучению среды, которое переносится в значительной степени внутрь самого ребенка, а не сводится к изучению внешней обстановки его жизни.

Анализ становится очень сложным, мы наталкиваемся здесь на огромные теоретические трудности. Но все же в отношении отдельных проблем развития характера, критических возрастов, трудного детства отдельные моменты, связанные с анализом переживаний, как-то уясняются, становятся видными.

Внимательное изучение критических возрастов показывает, что в них происходят смены основных переживаний ребенка. Кризис представляется раньше всего моментом перелома, который выражается в том, что от одного способа переживаний среды ребенок переходит к другому. Среда как таковая не меняется для ребенка в 3 года. Родители продолжают зарабатывать столько же, сколько раньше, на каждого едока приходится тот же бюджетный минимум или максимум; столько же выписывается газет, так же часто меняется белье, та же жилплощадь, и родители не изменили

отношения к ребенку. Наблюдатели, которые исследуют кризис, говорят, что без всякой причины ребенок, которые вел себя так хорошо, был послушен и ласков, вдруг становится капризным, злым и упрямым.

Внутренний характер кризиса подчеркивают все буржуазные исследователи. Огромное большинство объясняют внутренний характер кризиса биологическими причинами. Одна из наиболее распространенных теорий для объяснения кризиса 13 лет заключается в том, что проводится параллель между половым созреванием и кризисом и в основе последнего видят внутренне заложенное биологическое созревание ребенка.

Другие авторы, как А. Буземан, которые хотят подчеркнуть значение социальной среды, правильно указывают на то, что кризис имеет совершенно разное течение в зависимости от среды, в которой он протекает. Но точка зрения Буземана принципиально не отличается от той точки зрения, которая рассматривает кризис как явление, вызванное чисто экзогенными причинами, Кризис, как все особенности, заложенные в ребенке, Буземан считает не биологическими особенностями, а проявлением изменений разной среды. Возникает мысль, что буржуазные исследования целиком неверны или во всяком случае неверны в какой-то части. Начнем с фактической стороны. Мне представляется, что буржуазные исследователи имеют очень ограниченный круг наблюдений, т. е. ребенок всегда наблюдается ими в условиях буржуазной семьи при определенном типе воспитания. Факты показывают, что в других условиях воспитания кризис протекает по-иному. У детей, переходящих из яслей в детский сад, кризис течет иначе, чем у детей, поступающих в детский сад из семьи. Однако кризис имеет место всегда, во всяком нормально-текущем детском развитии; 3-летний и 7-летний возрасты всегда будут поворотными пунктами в развитии: всегда будет такое положение вещей, когда внутренний ход детского развития завершил какой-то цикл и переход к следующему циклу будет обязательно переломным. Один возраст как-то перестраивается, чтобы дать начало новому этапу в развитии.

Верно то самое общее наивное впечатление, которое вынесли наблюдатели, что ребенок как-то вдруг неузнаваемо изменился: на протяжении 3—6 мес он стал не тем, каким был раньше; кризис протекает как процесс малопонятный для окружающих, поскольку он не связан с изменениями, происходящими вокруг ребенка. Проще говоря, кризис представляет цепь внутренних изменений ребенка при относительно незначительных внешних изменениях. Например, когда ребенок пошел в школу, он меняется на протяжении школьного возраста год от года, и это нас не удивляет, так как изменилась вся ситуация, в которой растет ребенок, вся обстановка его развития. Когда ребенок из яслей перешел в детский сад, нас не удивляет, что дошкольник изменился, здесь изменения ребенка находятся в связи с теми изменениями, которые произошли в условиях его развития. Но

существенно для всякого кризиса то, что внутренние изменения происходят в гораздо большем размере, чем изменения внешней обстановки, и поэтому всегда производят впечатления внутреннего кризиса.

По моему впечатлению, кризисы действительно имеют внутреннее происхождение, заключаются в изменениях внутреннего характера. Здесь нет точного соответствия между внешними и внутренними изменениями. Ребенок вступает в кризис. Что так резко изменилось вовне? Ничего. Почему ребенок так резко в короткий срок меняется?

Наша мысль заключается в том, что надо возражать не против буржуазных теорий критического возраста, не против того, что кризис является очень глубоким, вплетенным в ход детского развития процессом, а надо возражать против понимания самой внутренней природы процесса развития. Если вообще все внутреннее в развитии понимать как биологическое, то в конечном счете это изменение желез внутренней секреции. В этом смысле я не назвал бы критические возрасты возрастами внутреннего развития. Но, я думаю, внутреннее развитие совершается всегда так, что мы имеем здесь единство личностных и средовых моментов, т. е. всякий новый шаг в развитии непосредственно определяется предшествующим шагом, всем тем, что уже сложилось и возникло в развитии на предшествующей стадии. Правда, это значит понимать развитие как процесс, где всякое последующее изменение связано с предыдущим и тем настоящим, в котором сложившиеся прежде особенности личности сейчас проявляются, сейчас действуют. Если правильно понять природу внутреннего процесса развития, то никаких теоретических возражений против того, чтобы понимать кризис как внутренний кризис, не будет.

Мне представляется, что за всяким переживанием стоит реальное динамическое воздействие среды в отношении к ребенку. С этой точки зрения, сущностью всякого кризиса является перестройка внутреннего переживания, перестройка, которая коренится в изменении основного момента, определяющего отношение ребенка к среде, именно в изменении потребностей и побуждений, движущих поведением ребенка. Рост и изменение потребностей и побуждений представляет собой наименее осознанную и наименее произвольную часть личности, и при переходе от возраста к возрасту у ребенка возникают новые побуждения, новые мотивы, иначе говоря, двигатели его деятельности претерпевают переоценку ценностей. То, что для ребенка было существенно важным, направляющим, становится относительным и неважным на следующей ступени.

Перестройка потребностей и побуждений, переоценка ценностей есть основной момент при переходе от возраста к возрасту. При этом меняется и среда, т. е. отношение ребенка к среде. Иное начинает интересовать ребенка, иная деятельность возникает у него, и перестраивается сознание ребенка, если сознание понимать как отношение ребенка к среде.

ПОСЛЕСЛОВИЕ

I

Лев Семенович Выготский был прежде всего специалистом в области общей психологии, методологом психологии. Свое научное призвание он видел в построении научной системы психологии, основой которой был бы диалектический и исторический материализм. Историзм и системность — вот главные принципы в его подходе к исследованию психологической действительности, и прежде всего сознания как специфически человеческой ее формы. Он овладевал марксизмом, его методом в ходе собственных теоретических и экспериментальных исследований, постоянно обращаясь к трудам классиков марксизма-ленинизма. Именно поэтому марксизм — исторический материализм и диалектика так органичны в работах Выготского.

Л. С. Выготский сделал только первые, самые трудные шаги в новом направлении, оставив для будущих исследователей ряд интереснейших гипотез и, главное, историзм и системность в исследовании проблем психологии, по принципу которых построены почти все его теоретические и экспериментальные исследования.

Иногда приходится встречаться с мнением, что Выготский был главным образом детским психологом. Мнение основывается на том, что большинство капитальных экспериментальных исследований были проведены и им, и его сотрудниками в работе с детьми. Верно, почти все исследования, связанные с построением теории развития высших психических функций, экспериментально проведены с детьми, в том числе одна из основных, опубликованных непосредственно после смерти Выготского книг «Мышление и речь» (1934). Но из этого вовсе не следует, что в указанных исследованиях Выготский выступал как детский психолог. Основным предметом его исследований была история возникновения, развития и распада специфически человеческих высших форм деятельности сознания (его функций). Он был творцом метода, который сам назвал экспериментально-генетическим; этим методом вызываются к жизни или экспериментально создаются новообразования — такие психические процессы, которых еще нет,— тем самым создается экспериментальная модель их возникновения и развития, вскрываются закономерности этого процесса. Дети являлись в данном случае наиболее подходящим материалом для создания экспериментальной модели развития новообразований, а не предметом исследования. Для изучения распада этих процессов Выготский использовал специальные исследования и наблюдения в неврологической и психиатрической клиниках. Его работы по развитию высших психических функций не относятся к области собственно детской (возрастной) психологии, так же как исследование распада — к области патопсихологии.

Необходимо со всей определенностью подчеркнуть, что именно общие теоретические исследования Выготского послужили той основой, на которой развивались его специальные исследования в области собственно детской (возрастной) психологии.

Путь Выготского в детской психологии был непростым. К проблемам детской (возрастной) психологии он шел прежде всего от запросов практики (до занятий психологией он был учителем, и вопросы педагогической психологии его интересовали еще до того, как он посвятил себя разработке общих вопросов психологии).

Л. С. Выготский не только внимательно следил за переменами, которые происходили в ходе строительства советской системы обучения и воспитания, но и,

будучи членом ГУСа*, принимал в нем активное участие. Несомненно, что разработка проблем обучения и развития сыграла важную роль в формировании общепсихологических взглядов автора, была самым непосредственным образом связана с той коренной перестройкой системы обучения, которая последовала за постановлением ЦК ВКП (б) «О начальной и средней школе» 1931 г. и определила переход от комплексной к предметной системе обучения в школе.

Нельзя понять глубокого интереса Выготского к проблемам детской (возрастной) психологии, если не учесть и того, что он был теоретиком и, что особенно важно, практиком в области аномального психического развития. На протяжении многих лет он был научным руководителем ряда исследований, проводившихся в Экспериментально-дефектологическом институте (ЭДИ), и систематически участвовал в консультациях детей, осуществляя там руководящую роль. Через его консультации прошли сотни детей с различными отклонениями в психическом развитии. Анализ каждого случая той или иной аномалии Выготский рассматривал как конкретное выражение какой-либо общей проблемы. Уже в 1928 г. он публикует статью «Дефект и сверхкомпенсация», в которой дает системный анализ аномалий психического развития; в 1931 г. он написал большую работу «Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства» (опубликована в 1936 г.) (т. 5, с. 257—321), в которой подробно критически проанализировал состояние диагностики того времени и наметил пути ее развития.

Стратегия его исследований строилась таким образом, что в ней были соединены в одно целое чисто методологические вопросы психологии и вопросы исторического происхождения человеческого сознания — его строения, онтогенетического развития, аномалий в процессе развития. Сам Выготский часто называл такое соединение единством генетического, структурного и функционального анализа сознания.

II

Работы Л. С. Выготского по детской (возрастной) психологии включали в свое название термин «педология». В его понимании это особая наука о ребенке, частью которой являлась детская психология. Сам Выготский и начинал свою научную жизнь, и продолжал ее до самого конца как психолог. Именно методологические вопросы психологии как науки стояли в центре его и теоретических и экспериментальных исследований. Его исследования, касавшиеся ребенка, тоже носили собственно психологический характер, но в период его научного творчества проблемы психологического развития ребенка относили к педологии. «Педология,— писал он,— есть наука о ребенке. Предмет ее изучения — ребенок, это естественное целое, которое, помимо того что является чрезвычайно важным объектом теоретического знания, как звездный мир и наша планета, есть вместе с тем и объект воздействия на него обучения или воспитания, имеющего дело именно с ребенком как целым. Вот почему педология является наукой о ребенке как едином целом» (Педология подростка. 1931, с. 17).

Здесь Выготский, как и многие педологи, совершает методологическую ошибку. Науки не разделяются по отдельным объектам. Но это науковедческий вопрос, и мы его касаться не будем.

В центре внимания Выготского было выяснение основных закономерностей психического развития ребенка. В этом отношении он проделал громадную критическую работу по пересмотру господствовавших в зарубежной детской психологии взглядов на процессы психического развития, отражавшихся и на взглядах советских педологов. Эта работа по объему и значению сходна с той, которую Выготский проделал по методологическим вопросам психологии и оформил в публикуемом впервые в настоящем Собрании сочинений труде «Исторический смысл психологического кризиса» (т. 1, с. 291—436). К сожалению, сам Выготский не успел обобщить своих теоретических исследований по проблеме психического развития в специальной работе, оставив лишь ее фрагменты, содержащиеся в критических предисловиях к книгам К. Бюлера, Ж. Пиаже, К. Коффки, А. Гезелла, в своих ранее не опубликованных рукописях и лекциях.

* Государственный ученый совет — методический центр НКП РСФСР (1919—1932).

(Стенограммы некоторых лекций публикуются в данном томе; Предисловия к книгам Бюлера и Коффки опубликованы в т. 1; критический анализ концепции Пиаже вошел составной частью в книгу «Мышление и речь», опубликованную в т.2.)

Решение центрального для детской психологии вопроса — вопроса о движущих силах и условиях психического развития в детском возрасте, развитии сознания и личности ребенка — у Выготского сплеталось в единое целое с его общеметодологическими исследованиями. Уже в ранних работах по развитию высших психических функций он сформулировал гипотезу об их происхождении и, следовательно, об их природе. Таких формулировок много. Приведем одну из них: «Всякая психическая функция была внешней потому, что она была социальной раньше, чем стала внутренней, собственно психической функцией; она была прежде социальным отношением двух людей».

Уже в этой гипотезе, относящейся к 1930—1931 гг., содержится совершенно иное представление о роли социальной среды в развитии: взаимодействие ребенка с действительностью, главным образом социальной, со взрослым, является не фактором развития, не тем, что действует извне на уже имеющееся, а источником развития. Это, конечно, никак не вязалось с теорией двух факторов (лежавшей в основе современной Выготскому педологии), согласно которой развитие организма и психики ребенка обусловлено двумя факторами — наследственностью и средой.

Проблема движущих причин развития не могла не стоять в центре научных интересов Выготского. Рассматривая различные точки зрения, существовавшие в зарубежной психологии, он оценивал их критически. Выготский присоединяется к позиции Блонского, когда тот указывает, что наследственность не есть простое биологическое явление: от хроматин наследственности мы должны отличать социальную наследственность условий жизни и социального положения. На основании социальной, классовой наследственности и образуются династии. «Только на почве самого глубокого смешения биологической и социальной наследственности,— продолжает эту мысль Выготский,— возможны такие научные недоразумения, как приведенные выше положения К. Бюлера о наследственности «тюремных задатков», Петерса — о наследственности хороших баллов в школе и Гальтона — о наследственности министерских, судейских должностей и ученых профессий. Взамен, например, анализа социально-экономических факторов, обусловливающих преступность, это чисто социальное явление — продукт социального неравенства и эксплуатации — выдается за наследственный биологический признак, передающийся от предков к потомкам с такой же закономерностью, как определенная окраска глаз.

Под знаком смешения социальной наследственности и биологической стоит и современная буржуазная евгеника, новая наука относительно улучшения и облагораживания человеческого рода путем попытки овладеть законами наследственности и подчинить их своей власти» (Педология подростка, с. 11).

В предисловии к книге А. Гезелла «Педология раннего возраста» (1932) Выготский дает более основательную критику теорий развития, которые были широко представлены в буржуазной детской психологии того времени.

Выготский высоко оценивает исследования Гезелла за то, что в них «заключена в последовательном и неуклонном проведении идея развития как единственного ключа ко всем проблемам детской психологии. ...Но самую основную, ключевую проблему — проблему развития — Гезелл решает половинчато... Печать двойственности, лежащая на этих исследованиях, есть печать методологического кризиса, переживаемого наукой, которая в своих фактических исследованиях переросла свою методологическую основу» (см.: А. Гезелл, 1932, с. 5). (Отметим, что книга Гезелла, названная «Педология...», рассматривается Выготским как книга по детской психологии, т. е. как относящаяся к решению вопросов о психическом развитии ребенка.)

Подкрепляя сказанное примером, Выготский продолжает: «Высшим генетическим законом, формулирует Гезелл основную идею своей книги, является, по-видимому, следующий: *всякий рост в настоящем базируется на прошлом росте. Развитие не есть простая функция, определяемая X единицами наследственности плюс У единиц среды, это есть исторический комплекс, отображающий на каждой данной ступени заключенное в нем прошлое.* Другими словами, искусственный дуализм среды и наследственности уводит нас на ложный

путь; он заслоняет от нас тот факт, что развитие есть непрерывный самообусловливаемый процесс, а не марионетка, управляемая дерганием двух ниточек» (там же).

«Стоит внимательно вглядеться в то, как представлены у Гезелла сравнительные срезы развития, чтобы убедиться,— продолжает Выготский,— что это как бы серия застывших фотографических снимков, в которых нет главного — нет *движения,* не говоря уже о самодвижении, нет процесса перехода от ступени к ступени и *нет самого развития* хотя бы в том понимании, которое теоретически выдвинул как обязательное сам автор. Как совершается переход от одного уровня к другому, в чем внутренняя связь одной стадии с другой, как рост в настоящем базируется на предыдущем росте,— именно все это и остается непоказанным» (там же, с. 6).

Мы думаем, что все это следствие чисто количественного понимания самих процессов развития и метода, примененного Гезеллом для их изучения, метода, который вошел в историю детской психологии под названием метода срезов, являющегося, к сожалению, господствующим до настоящего времени. Процесс детского развития рассматривается Гезеллом приблизительно так же, как рассматривается движение тела, например движение поезда на определенном участке пути. Мерой такого движения служит скорость. Для Гезелла основным показателем развития также является скорость развития за определенные промежутки времени, а закон, основанный на этом, заключается в постепенном замедлении скорости. Она максимальна на начальных этапах и минимальна на конечных. Гезелл как бы снимает вообще проблему среды и наследственности и заменяет ее проблемой скорости, или темпа, роста, или развития. (Гезелл применяет последние два понятия как однозначные.)

Однако, как показывает Выготский, за такой заменой скрывается все же определенное решение проблемы. Она раскрывается при рассмотрении Гезеллом специфики человеческого в детском развитии. Как отмечает Выготский, Гезелл категорически отвергает линию теоретических исследований, идущих от Бюлера, проникнутых тенденциями зооморфизма, которые рассматривают целую эпоху в детском развитии с точки зрения аналогии с поведением шимпанзе.

В критическом очерке Выготский, анализируя декларируемую Гезеллом первичную социальность ребенка, показывает, что саму эту социальность Гезелл понимает, однако, как особую биологию. Выготский пишет: «Более того: самый процесс формирования личности, который Гезелл рассматривает как результат социального развития, он по существу сводит к чисто биологическим, к чисто органическим, следовательно, к зоологическим процессам связи между организмом ребенка и организмами окружающих его людей. Здесь биологизм американской психологии достигает своего апогея, здесь он празднует свой высший триумф, одерживая последнюю победу: *раскрывая социальное как простую разновидность биологического.* Создается парадоксальное положение, при котором высочайшая оценка социального в процессе детского развития, признание изначально социального характера этого процесса, объявление социального местопребыванием тайны человеческой личности — весь этот несколько напыщенный гимн во славу социальности нужен только для вящего торжества биологического принципа, который приобретает благодаря этому универсальное, абсолютное, почти метафизическое значение, обозначаемое как «жизненный цикл».

И, руководствуясь этим принципом, Гезелл начинает шаг за шагом отбирать назад в пользу биологического то, что он сам только что отдал социальному. Это попятное теоретическое движение совершается по очень простой схеме: *личность ребенка с самого начала социальна, но самая социальность заключается не в чем ином, как в биологическом взаимодействии организмов.* Социальность не выводит нас из пределов биологии; она еще глубже вводит нас в сердцевину «жизненного цикла» (там же, с. 9).

Л. С. Выготский указывает, что устранение дуализма наследственности и среды в работах Гезелла «*достигается путем биологизации социального, путем приведения к общему биологическому знаменателю и наследственных и социальных моментов в развитии ребенка.* Единство на этот раз откровенно покупается ценой полного растворения социального в биологическом» (там же, с. 11).

Резюмируя критический анализ теории Гезелла, Выготский характеризует ее как эмпирический эволюционизм: «Ее нельзя назвать иначе, как *теорией эмпириче-*

ского эволюционизма. Из эволюционной теории, из несколько измененного учения Дарвина, выводятся и философия природы, и философия истории. Эволюционный принцип объявляется универсальным. Это сказывается в двух моментах: во-первых, в указанном выше расширении естественных пределов приложимости этого принципа и распространении его значения на всю область формирования детской личности; во-вторых, в самом понимании и раскрытии природы развития. Типично эволюционистское понимание этого процесса составляет ядро антидиалектичности всех построений Гезелла. Он как бы повторяет известное антидиалектическое правило Бюлера, недавно провозглашенное им в применении к психологии ребенка: «Природа не делает скачков. Развитие всегда происходит постепенно». Отсюда возникает непонимание основного в процессе развития: *возникновения новообразований.* Развитие рассматривается как реализация и модификация наследственных задатков» (там же, с. 12).

«Нужно ли после всего сказанного,— продолжает Выготский,— говорить о том, что теоретическая система Гезелла неразрывно связана со всей методологией той критической эпохи, которую переживает сейчас буржуазная психология, и тем самым противостоит, как уже сказано, диалектико-материалистическому пониманию природы детского развития? Нужно ли говорить далее о том, что этот ультрабиологизм, этот эмпирический эволюционизм в учении о развитии ребенка, подчиняющий весь ход детского развития вечным законам природы и не оставляющий места для понимания классовой природы детского развития в классовом обществе, сам имеет совершенно определенный классовый смысл, тесно связанный с учением о классовой нейтральности детства, с реакционными по существу тенденциями к раскрытию «вечно детского» (по выражению другого психолога), с тенденциями буржуазной педагогики к маскировке классовой природы воспитания? «Дети — везде дети» — так выражает сам Гезелл эту свою идею о ребенке вообще, о «вечно детском» в предисловии к русскому переводу другой своей книги. В этой универсальности черт детского возраста, говорит он, мы видим отражение столь много обещающей в будущем благотворной солидарности всего человеческого рода» (там же, с. 13).

Мы так подробно остановились на критическом разборе Выготским теории Гезелла по двум основаниям: во-первых, разбор теории Гезелла — прекрасный пример того, как Выготский анализировал теоретические концепции развития, как он за внешней видимостью и фразеологией, с первого взгляда кажущейся правдой, умел вскрывать действительные методологические источники теоретических заблуждений; во-вторых, критика теоретических взглядов Гезелла звучит и сегодня очень современно применительно к теориям американской детской психологии, в которой много слов о социальном и его роли в развитии ребенка.

III

Подчеркиваем, Выготский не оставил законченной теории психического развития. Он просто не успел, хотя в последние месяцы жизни стремился сделать это.

За 50 лет, прошедших со времени смерти Выготского, многое изменилось и в мировой, и в советской детской психологии. Многие факты, на которые ссылается Выготский, устарели, появились новые. На смену теориям, существовавшим в его время, пришли новые концепции, требующие критического рассмотрения. И все же тщательное знакомство с той громадной работой, которую проделал Выготский, имеет не только исторический интерес. В его трудах содержится метод подхода к исследованию психического развития и к теоретическим концепциям развития и, если можно так выразиться, «пролегомены» к будущей научной теории психического развития.

И при жизни, и после смерти Выготского иногда упрекали в том, что на него большое влияние оказали исследования зарубежных психологов. На эти упреки сам Выготский ответил бы, вероятно, так: «Мы не хотим быть Иванами, не помнящими родства; мы не страдаем манией величия, думая, что история начинается с нас; мы не хотим получить от истории чистенькое и плоское имя; мы хотим имя, на которое осела пыль веков. В этом мы видим наше историческое право, указание на нашу историческую роль, претензию на осуществление психологии как науки. Мы должны рассматривать себя в связи и отношении с прежним; даже отрицая его, мы опираемся на него» (т. 1, с. 428).

ПОСЛЕСЛОВИЕ

В занятии Выготским проблемами собственно детской (возрастной) психологии можно выделить два периода: первый (1926—1931), когда шла интенсивная разработка проблемы опосредования психических процессов, которое, как хорошо известно, представляло для Выготского центральное звено в развитии высших психических процессов; второй (1931—1934), когда экспериментальная разработка проблемы развития высших психических процессов была закончена и Выготский разрабатывал проблему смыслового строения сознания и общую теорию детского развития. В этот период, как правильно отмечают авторы послесловия к первому тому, «без преувеличения можно сказать, что проблема развития, и прежде всего *«драма духовного развития ребенка»* (курсив мой.— *Д. Э.*) перемещается в центр раздумий Выготского» (там же, с. 447). Оба периода представлены в настоящем томе Собрания сочинений.

В 1928 г. Выготский публикует учебный курс под названием «Педология школьного возраста». Экспериментальные исследования высших психических функций еще только начинались и поэтому представлены в курсе в форме общей схемы исследования опосредованных психических процессов, главным образом памяти. Есть упоминания о натуральной и культурной арифметике и описание первых опытов по счету с употреблением знаков. Все эти данные представлены лишь как первые попытки.

Вместе с тем в «Педологии школьного возраста» уже содержатся некоторые наметки исторического происхождения периодов детства. И это представляет несомненный интерес. Рассматривая процесс перехода к подростковому периоду развития, Выготский писал: «Можно предполагать, что эпоха полового созревания когда-то завершала собой процесс детского развития, она совпадала с окончанием детства вообще и с наступлением общеорганической зрелости. Связь между общеорганической и половой зрелостью биологически совершенно понятна. Такая функция, как размножение и продолжение рода, вынашивание младенца и кормление его, может выпасть только на уже зрелый, сформировавшийся организм, который закончил свое собственное развитие. В ту эпоху период полового созревания имел совсем другое значение, чем сейчас.

Сейчас период полового созревания характеризуется тем, что окончательные точки полового созревания, общего созревания и формирования человеческой личности не совпадают. Человечество завоевало себе длинное детство: оно вытянуло линию развития далеко за период полового созревания; оно отделилось от зрелого состояния эпохой юности, или эпохой окончательного формирования личности.

В зависимости от этого три точки созревания человеческой личности — половое созревание, общеорганическое созревание и социально-культурное — не совпадают. В этом несовпадении и коренится причина всех трудностей и противоречий переходного периода. Половое созревание наступает у человека прежде, нежели заканчивается общеорганическое созревание — рост организма. Половой инстинкт вызревает раньше, чем организм окончательно подготовлен к функции размножения и продолжения рода. Половое созревание опережает также социально-культурное созревание и окончательное формирование человеческой личности» (1928, с. 6—7).

Разработка этих положений, особенно положения о несовпадении трех точек созревания в подростковый период, продолжилась в книге Выготского «Педология подростка». О ней речь еще впереди. Сейчас мы хотели бы отметить, что, хотя некоторые положения, высказанные Выготским и Блонским, в настоящее время спорны, а может быть, и просто неверны, существенно, что еще в конце 20-х гг. в советской психологии был поставлен вопрос об историческом происхождении периодов детства, об истории детства в целом, о связи истории детства с историей общества. История детства еще не исследована в достаточной мере и не написана, но важна сама постановка вопроса. Важна потому, что некоторые ключевые вопросы теории психического развития ребенка могут быть если и не решены окончательно, то по крайней мере прояснены именно в свете истории детства. К ним относится один из важнейших вопросов — о факторах психического развития, а вместе с ним и вопрос о роли созревания организма в психическом развитии.

К таким вопросам относится и вопрос о специфических особенностях психического развития ребенка в отличие от развития детенышей даже самых близких к человеку видов человекообразных обезьян. Наконец, существенно

важно, что такой исторический подход кладет конец поискам «вечно детского», типичным для разных биологизаторских концепций психического развития, и на их место ставит исследование *«исторически детского»*. (Мы не ставим своей задачей выяснять, кому принадлежит приоритет в постановке вопроса об историчности детства. Судя по всему, впервые соответствующие мысли были здесь высказаны Блонским. Для нас важно, что Выготский не прошел мимо этого и в исследованиях по детской психологии, по подростковому возрасту углубил это понимание.)

Мы уже говорили, что не все при такой постановке вопроса решалось правильно. Сомнительно, например, будто при историческом возникновении отдельных периодов детства они просто надстраивались один над другим. Есть основания предполагать значительно более сложный процесс возникновения отдельных периодов. Сомнительно и сравнение уровня развития детей отдаленных эпох жизни общества с современными детьми. Говорить, что 3-летний ребенок отдаленного прошлого был моложе современного 3-летнего ребенка, едва ли правильно. Это просто совершенно разные дети; например, по уровню самостоятельности наши дети в 3-летнем возрасте гораздо ниже своих полинезийских сверстников, описанных Н. Н. Миклухо-Маклаем.

Громадный этнографический материал, накопленный со времени публикаций Выготского, заставляет думать, что и само несовпадение полового созревания, общего созревания и формирования личности, о котором говорит Выготский, должно быть рассмотрено с более общей точки зрения, с точки зрения исторического изменения места ребенка в обществе как части этого общества, и изменения в связи с этим всей системы взаимоотношений детей и взрослых. Не касаясь подробно этого вопроса, лишь подчеркнем, что историческая точка зрения на процессы психического развития ребенка была взята на вооружение в советской детской психологии, хотя и разработана еще явно недостаточно.

IV

В 1929—1931 гг. выходило отдельными выпусками пособие Выготского «Педология подростка». В настоящий том включена его часть, относящаяся к собственно психическому развитию в этом возрастном периоде. Выготский сам выделил эту часть книги, назвав ее «Психология подростка». Части пособия, посвященные общим вопросам переходного периода и проблемам полового созревания, не вошли в настоящее Собрание сочинений, хотя некоторые параграфы, например обзор главнейших теорий переходного возраста, и представляют интерес для специалистов. Фактический материал, содержащийся в этих частях книги, значительно устарел, и на смену теориям, актуальным в конце 20-х гг., пришли новые теоретические концепции.

Книга Выготского оформлена как учебное пособие для заочного обучения. Естественно, возникает вопрос, была ли книга просто учебным пособием или это была монография, в которой отражены теоретические представления автора, возникшие в ходе теоретической и экспериментальной работы. Сам Выготский рассматривал книгу как исследование. Он начинает заключительную главу книги словами: *«Мы приближаемся к концу нашего исследования»* (курсив мой.— *Д.Э.*) (1931, с. 481). Почему автор избрал такую форму изложения для своего исследования, мы точно не знаем. Вероятно, были причины и чисто внешнего характера, и глубокие внутренние основания и для того, чтобы написать такую книгу, и для того, чтобы книга была именно по подростковому возрасту.

Ко времени написания этого пособия Выготский закончил основные экспериментальные исследования по развитию высших психических процессов. Исследования оформлены в большую статью «Орудие и знак в развитии ребенка» (т. 6) и монографию «История развития высших психических функций» (т. 3). Обе работы не были опубликованы при жизни автора. Вероятнее всего, это произошло потому, что именно в то время теория, развиваемая Выготским, подвергалась серьезной критике.

Было и еще одно, как нам кажется, важное обстоятельство. В экспериментально-генетических исследованиях, обобщенных в указанных рукописях, проанализированы функции восприятия, внимания, памяти и практического интеллекта. В отношении всех этих процессов показан их опосредованный характер. Не было только исследования одного из самых важных процессов — процесса образования понятий и перехода к мышлению в понятиях. В связи с этим оставалась как бы

незаконченной и вся теория высших психических процессов как опосредованных и одно из важнейших положений теории о системных отношениях между психическими процессами и об изменении этих отношений в ходе развития. Для относительной законченности теории не хватало, во-первых, исследования по возникновению и развитию процесса образования понятий и, во-вторых, онтогенетического (возрастного) исследования процесса возникновения и изменения системных отношений психических процессов.

Исследование образования понятий было предпринято под руководством Выготского его ближайшим учеником Л. С. Сахаровым, а после его ранней смерти закончено Ю. В. Котеловой и Е. И. Пашковской. Это исследование показало, во-первых, что образование понятий является процессом, опосредованным словом, во-вторых (и это не менее важно), что значения слов (обобщения) развиваются. Результаты исследования впервые опубликованы в книге «Педология подростка», а впоследствии вошли в монографию Выготского «Мышление и речь» (т. 2, гл. 5). Этой работой заполнялось недостающее звено в исследовании высших психических функций. Вместе с тем она открывала возможность рассмотреть вопрос о том, какие изменения в отношениях между отдельными процессами вносит образование понятий в подростковом возрасте.

Л. С. Выготский поставил вопрос еще шире, включив его в более общую проблему развития и распада *системы* психических функций. Этому и посвящена глава 11 «Развитие высших психических функций в переходном возрасте» («Педология подростка»). В ней, привлекая как свои собственные экспериментальные материалы, так и материалы других исследователей, он систематически рассматривает развитие всех основных психических функций — восприятия, внимания, памяти, практического интеллекта — на протяжении онтогенеза, обращая особое внимание на изменение системных отношений между психическими функциями в периоды, предшествующие подростковому возрасту, и особенно в этом возрасте. Таким образом, в первой части «Педологии подростка» дано конспективное, сжатое рассмотрение одного из центральных вопросов, интересовавших Выготского.

Еще в ранних экспериментальных исследованиях, посвященных проблеме опосредования, он выдвигал в качестве гипотетического предположение, что, взятая изолированно, психическая функция не имеет истории и что развитие каждой отдельной функции определяется развитием всей их системы и местом, которое занимает отдельная функция в этой системе. Экспериментально-генетические исследования не могли дать однозначного ответа на интересующий Выготского вопрос. Ответ на него был получен при рассмотрении развития в онтогенезе. Однако тех доказательств, которые были получены при онтогенетическом рассмотрении развития системной организации психических процессов, Выготскому казалось недостаточно, и он привлекает материалы из различных областей неврологии и психиатрии для рассмотрения процессов распада системных отношений между психическими функциями.

Для такого сравнительного исследования Выготский избирает три заболевания — истерию, афазию и шизофрению, детально анализирует процессы распада при этих заболеваниях и находит необходимые доказательства.

При анализе этих двух, как нам представляется, центральных глав монографии о подростке мы хотели показать методологию исследования Выготским процессов психического развития. Ее можно определить очень коротко как *историзм и системность, как единство функционально-генетического, онтогенетического и структурного подходов* к процессам психического развития. В этом отношении анализируемые исследования остаются непревзойденным образцом. Нет никаких сомнений в том, что эмпирические данные об особенностях мышления подростка, их привязанность к хронологическим границам должны быть пересмотрены. Необходимо помнить, что исследования проводились тогда, когда в начальных классах господствовала комплексная система обучения, благодаря которой для младшего школьного возраста была характерна и комплексная система значений слов. Совершенно естественно, что образование понятий сдвинулось в настоящее время вниз, как это показывают, например, исследования В. В. Давыдова и его сотрудников. Необходимо помнить, что сам Выготский считал психические особенности не «вечно детскими», а «исторически детскими».

Очень интересна и не потеряла значения до настоящего времени глава 16

«Динамика и структура личности подростка». Она открывается подведением итогов исследований по развитию высших психических функций. Выготский делает попытку установить основные законы их развития и рассматривает подростковый возраст как период, в котором завершается процесс развития высших психических функций. Большое внимание он уделяет развитию самосознания у подростков и заканчивает рассмотрение их развития двумя важными положениями: 1) в этот период «в драму развития вступает новое действующее лицо, новый, качественно своеобразный фактор — личность самого подростка. Перед нами очень сложное построение этой личности» (т. 4, с. 238); 2) «самосознание и есть социальное сознание, перенесенное внутрь» (там же, с. 239). Этими положениями Выготский как бы подводит итог исследованиям высших психических процессов, для развития которых существует единая закономерность: «они суть перенесенные в личность психические отношения, некогда бывшие отношениями между людьми» (там же).

В нашу задачу не входит изложение взглядов Выготского на подростковый период развития. С ними читатель познакомится непосредственно по опубликованной в настоящем томе психологической части книги «Педология подростка».

Важно определить, какое место занимало это исследование во всем творческом пути автора. Нам представляется, что эта книга являлась своеобразным переходным этапом в творчестве Выготского. С одной стороны, Выготский подвел итоги своим исследованиям и исследованиям своих сотрудников по проблеме развития высших психических функций и системному строению сознания, проверив полученные обобщения и гипотезы громадным материалом других ученых, показав, как фактические данные, накопленные в детской психологии, могут быть освещены с новой точки зрения. Указанной книгой заканчивается важный период творчества Выготского, период, в котором автор выступает прежде всего как общий, генетический психолог, использующий онтогенетические исследования и одновременно реализующий в них свою общепсихологическую теорию. С другой стороны, «Педология подростка» является переходом к новому этапу творчества, новому циклу исследований, связанных с впервые опубликованными именно в этой книге данными экспериментального исследования по образованию понятий. Этими работами было положено начало исследования смыслового строения сознания. На повестку дня встал вопрос о соотношении системного и смыслового строения сознания. Таким образом, дальнейшее развитие взглядов Выготского, во-первых, направлено на углубление исследования смысловой структуры сознания, что нашло свое выражение в монографии «Мышление и речь», и, во-вторых, на выяснение связей между системным и смысловым строением сознания в ходе индивидуального развития.

Необходимо указать, что исследования по образованию понятий имели две стороны. С одной стороны, они утверждали, что образование понятий возникает на основе слова — основного средства их образования, с другой — они раскрывали онтогенетический путь развития понятий. И другая сторона — установление стадий развития обобщений — носила характер фактического описания, не выходя за пределы констатации. Попытки объяснить переходы от одной ступени развития значений слов к другой, видимо, не удовлетворяли и самого автора. Объяснение сводилось к наличию противоречий между предметной отнесенностью слов, на основе которой возможно понимание между взрослым и ребенком, и их значением, различным у взрослого и ребенка. Представление о том, что значения слов развиваются на основе речевого общения ребенка со взрослыми, едва ли может считаться достаточным. В нем отсутствует главное — реальная практическая связь ребенка с действительностью, с миром человеческих предметов. Отсутствие сколько-нибудь приемлемых объяснений переходов смыслового и системного строения сознания с одной ступени на другую и приводило Выготского к необходимости решения этой важнейшей проблемы. Ее решение и составило содержание исследований следующего этапа творчества.

V

Последний период творчества Выготского охватывает 1931—1934 гг. В это время, как, впрочем, и всегда, он работает чрезвычайно много и плодотворно.

В центр его интересов выдвигаются проблемы психического развития в детстве. Именно в это время он пишет критические предисловия к переводам книг зарубежных психологов, представителей основных направлений детской психоло-

гии. Статьи служили основой для разработки общей теории психического развития в детстве, являясь своего рода подготовительными работами к «смыслу кризиса» в детской психологии. Аналогичная работа была проделана в связи с проблемой кризиса общей психологии. Через все статьи красной нитью проходит борьба Выготского с биологизаторскими тенденциями, господствовавшими в зарубежной детской психологии, и разработка основ исторического подхода к проблемам развития психики в детстве. К сожалению, сам Выготский не успел обобщить эти работы и не оставил сколько-нибудь законченной теории психического развития в ходе онтогенеза. В одной из лекций Выготский, рассматривая специфические особенности психического развития и сравнивая его с другими типами развития (эмбрионального, геологического, исторического и т. п.), говорил: «Можно ли себе представить... что, когда самый первобытный человек только-только появляется на Земле, одновременно с этой начальной формой существовала высшая конечная форма — «человек будущего» и чтобы та идеальная форма как-то непосредственно влияла на первые шаги, которые делал первобытный человек? Невозможно это себе представить. ... Ни в одном из известных нам типов развития никогда дело не происходит так, чтобы в момент, когда складывается начальная форма ... уже имела место высшая, идеальная, появляющаяся в конце развития и чтобы она непосредственно взаимодействовала с первыми шагами, которые делает ребенок по пути развития этой начальной, или первичной, формы. В этом заключается величайшее своеобразие детского развития в отличие от других типов развития, среди которых мы никогда такого положения вещей не можем обнаружить и не находим...» «Это, следовательно, означает,— продолжает Выготский,— что среда выступает в развитии ребенка, в смысле развития личности и ее специфических человеческих свойств, в роли источника развития, т. е. среда здесь играет роль не обстановки, а источника развития» (Основы педологии. Стенограммы лекций, 1934, с. 112—113).

Эти соображения имеют центральное значение для разрабатываемой Выготским концепции психического развития. Имплицитно они содержались уже при исследовании развития высших психических функций, но приобрели совершенно иное звучание и доказательность после проведенных им исследований, прямо относящихся к проблеме обучения и развития. К постановке и решению этой центральной для понимания процессов психического развития проблемы Выготского привели, с одной стороны, логика собственных исследований, с другой, необходимость решения некоторых принципиальных, хотя и чисто практических вопросов, вставших перед школой именно в этот период.

Именно в те годы, после постановления ЦК ВКП(б) 1931 г. «О начальной и средней школе», шла важнейшая перестройка всей системы народного образования — переход от комплексной системы обучения в начальных классах к предметной системе обучения, при которой центральным является усвоение системы научных знаний, научных понятий уже в начальной школе. Перестройка образования находилась в явном противоречии с установленными Выготским, да и другими исследователями, особенностями мышления детей младшего школьного возраста, мышления, в основе которого лежит комплексная система обобщений, комплексное значение слов. Проблема стояла так: если детям младшего школьного возраста действительно присуще мышление, основанное на комплексных обобщениях, то именно комплексная система обучения наиболее соответствует этим особенностям детей. Но такое представление противоречило положению Выготского о среде, а следовательно, и об обучении как источнике развития. Возникла необходимость преодоления господствовавших точек зрения на соотношение обучения и психического развития вообще, умственного развития в особенности.

Как всегда, экспериментальная работа сочетается у Выготского с критикой воззрений по этой проблеме ведущих зарубежных психологов. Критическому анализу были подвергнуты взгляды Э. Торндайка, Ж. Пиаже, К. Коффки. При этом Выготский показывает связь общей психологической теории развития, разрабатываемой этими авторами, с их взглядами на связь между обучением и развитием.

Л. С. Выготский противопоставляет всем этим теориям свою точку зрения, показывая зависимость процесса развития от характера и содержания самого процесса обучения и теоретически, и экспериментально утверждая тезис о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. При этом вполне возможно

и такое обучение, которое не оказывает никакого влияния на процессы развития или даже оказывает на него тормозящее влияние. На основании теоретических и экспериментальных исследований Выготский показывает, что то обучение хорошо, которое забегает вперед развития, ориентируясь не на уже закончившиеся циклы развития, а на еще только возникающие. Обучение, по мысли Выготского, имеет прогенеративное значение для процесса развития.

В период 1931—1934 гг. Выготский предпринимает цикл экспериментальных исследований, задачей которых было вскрыть сложные взаимоотношения между обучением и развитием при обучении детей на конкретных участках школьной работы. Эти исследования обобщены им в книге «Мышление и речь» (т. 2, гл. 6).

В самом начале 30-х гг. не было другой возможности проверить высказанную Выготским гипотезу о ведущей роли обучения в психическом развитии, кроме способа, избранного им. Полное подтверждение это положение нашло только в связи с экспериментальными исследованиями, начатыми в конце 50-х гг. и продолжающимися по сей день, когда появились специальные экспериментальные школы, в которых можно строить содержание обучения на новых принципах и сравнивать развитие детей, обучающихся по экспериментальным программам, с развитием детей того же возраста, обучающихся по обычным, принятым в школе программам *.

Исследования, проведенные Выготским в самом начале 30-х гг., важны не только конкретными результатами, но и общим методологическим подходом к проблеме. В его исследованиях, как, впрочем, и в проводимых в настоящее время, недостаточно выяснен вопрос о тех психологических механизмах усвоения, которые приводят к возникновению совершенно новых психических процессов или к существенным изменениям в ранее сложившихся. Это один из труднейших вопросов. Нам представляется, что подход к его решению наиболее рельефно выражен у Выготского в исследованиях, посвященных овладению ребенком письменной речью и грамматикой. Хотя сам Выготский нигде прямо не формулирует принципы своего подхода, они представляются нам прозрачно ясными. Согласно мысли Выготского, во всяком исторически возникшем приобретении человеческой культуры отложились, материализовались исторически складывавшиеся в ходе этого процесса человеческие способности (психические процессы определенного уровня организации). Без исторического и логико-психологического анализа структуры человеческих способностей, отложившихся в том или ином приобретении человеческой культуры, способов ее использования современным человеком, невозможно себе представить процесс овладения отдельным человеком, ребенком этим достижением культуры как процесс развития у него тех же способностей. Таким образом, обучение может быть развивающим только в том случае, если в нем находит свое воплощение логика исторического развития той или иной системы способностей. Необходимо подчеркнуть, что речь идет о внутренней психологической логике этой истории. Так, современное звукобуквенное письмо возникло в ходе сложного процесса из пиктографического письма, в котором письменное слово непосредственно в схематическом виде отражало обозначаемый предмет. Внешняя звуковая форма слова воспринималась при этом как единый нерасчлененный звуковой комплекс, внутреннего строения которого говорящий и пишущий мог не замечать. Впоследствии, через ряд ступеней, письмо начало изображать уже самую звуковую форму слова — сначала его артикуляционно-произносительный слоговой состав, а затем и чисто звуковой (фонемный) состав. Возникло фонемное письмо, в котором каждая отдельная фонема обозначается особым значком — буквой или их сочетанием. В основе современного письма большинства языков мира лежит совершенно новая, исторически возникшая психическая функция — фонематическое различение и обобщение. Развивающая роль первоначального обучения грамоте (чтению и письму)

* С начала исследования опубликовано уже довольно много работ, посвященных этой проблеме. Исследования связаны главным образом с именами П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова и их сотрудников.

может быть осуществлена только при условии, если обучение ориентируется на формирование этой исторически возникшей функции. Специальные экспериментальные исследования показали, что при такой ориентации оптимально развиваются указанные психические процессы, а вместе с тем значительно повышается практическая эффективность обучения языку.

В этот же период Выготский дает и анализ детской игры под углом зрения того влияния, которое она оказывает на процессы психического развития в дошкольном детстве. Он сравнивает роль игры для психического развития в дошкольном возрасте с ролью обучения для психического развития в младшем школьном возрасте. В стенограмме лекции «Роль игры в психическом развитии ребенка» (1933) Выготский впервые говорит об игре именно как о ведущем типе деятельности в дошкольном возрасте и раскрывает ее значение для развития основных новообразований рассматриваемого периода. В докладе на Всероссийской конференции по дошкольному воспитанию «Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте» (1934) он подробно касается вопросов о соотношении обучения и развития в дошкольном возрасте, показывая, как в этот период появляются предпосылки для перехода к школьному обучению, построенному по логике тех наук, которые начинают преподаваться в школе.

Работы Выготского, касающиеся обучения и развития в дошкольном и школьном возрасте, не потеряли значения и до настоящего времени. В них поставлен ряд проблем, которые только в последние годы начали разрабатываться в советской детской психологии. Все эти работы были опубликованы, некоторые даже неоднократно, и поэтому не вошли в настоящее Собрание сочинений. Читателю предлагаемого тома для полноты картины взглядов Выготского полезно восстановить в памяти или прочесть заново его работы, посвященные проблеме обучения и развития в дошкольном и школьном возрасте. Без этого некоторые вопросы могут остаться не совсем ясными*.

VI

Мы уже указывали, что исследование психического развития в подростковом периоде имело для Выготского особое значение. Так, в исследовании впервые было описано смысловое строение сознания, характер и содержание тех обобщений, на основе которых строится у подростка картина мира. Благодаря такой работе появилась возможность рассмотреть развитие системного и смыслового строения сознания в их единстве. Вместе с тем исследование содержало характеристику той точки развития сознания, которая достигается к концу подросткового периода,—становление развитой смысловой и системной структуры сознания и возникновение самосознания личности. Из итога исследований по психологии подростка перед Выготским совершенно естественно возникла задача проследить весь ход индивидуального психического развития ребенка и, главное, выяснить основные закономерности переходов от одной стадии развития к другой. Это и было одной из главных задач, которую решал Выготский в последние годы жизни.

Судя по оставшимся материалам, он собирался создать книгу по детской (возрастной) психологии. Туда должно было войти все, что он сделал, разрабатывая новую теорию психического развития на основе критического преодоления существовавших в тот период разнообразных теорий. Фрагменты этой теории

* Предыстория письменной речи (1929).— В кн.: Выготский Л. С. Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935; Динамика умственного развития школьника в связи с обучением (1933).—Там же; Игра и ее роль в психическом развитии ребенка (1933).—Вопр. психологии, 1966, № 6; Исследование развития научных понятий в детском возрасте (1933).—Собр. соч. Т. 3. М., 1983; Обучение и развитие в дошкольном возрасте (1934).—В кн.: Л. С. Выготский. Умственное развитие детей...; Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте (1934).—Там же.

рассыпаны в его критических очерках. Есть основания предполагать, что в книгу могли войти и некоторые из его лекций по основам педологии, которые он читал во 2-м Московском медицинском институте и которые были опубликованы после его смерти. Указанные материалы должны были составить введение к рассмотрению вопросов психического развития в разные периоды детства. Вторая часть задуманной книги должна была открываться главой, посвященной общим вопросам периодизации детства и выяснению принципов анализа процессов психического развития в отдельные периоды и переходов от одного периода развития к следующему. Затем должны были идти главы, посвященные описанию и анализу процессов развития в отдельные периоды детства. Вероятно, при рассмотрении психического развития в дошкольном детстве были бы использованы материалы по игре и проблеме обучения и развития в указанный период, а при рассмотрении психического развития в школьном возрасте—материалы о развитии научных понятий и об обучении и развитии в этом возрасте. Такова, на основе имеющихся материалов, предполагаемая конструкция книги, которую Выготский так и не успел написать.

Фрагменты к ней и составляют вторую часть настоящего тома. В нее вошли главы, специально написанные Выготским для задуманной книги,—«Проблема возраста» и «Младенческий возраст» и стенограммы прочитанных им лекций по детской психологии. При знакомстве с материалами необходимо иметь в виду несколько моментов.

Во-первых, тогда в системе советской психологии детская психология как самостоятельная область психологических знаний еще не выделилась и не приобрела прав гражданства. Ее основы только закладывались. Конкретных психологических исследований было еще очень мало, и велись они с самых различных позиций. Вопросы детской психологии интенсивно разрабатывались замечательным и глубоким психологом М. Я. Басовым и его сотрудниками, главным образом в плане организации отдельных психических процессов (М. Я. Басов, 1932). Вопросов собственно возрастной детской психологии Басов не затрагивал. Значительно большее внимание проблемам возрастных стадий развития и их особенностей уделял известный психолог и педагог П. П. Блонский, строивший свои книги по возрастному принципу. Так, он писал: «Совокупность возрастных, т. е. связанных с временем жизни, изменений условимся называть возрастным симптомокомплексом. Эти изменения могут происходить резко, критически, и могут происходить постепенно, литически» (1930, с. 7). Таким образом, среди советских детских психологов Блонский был первым, кто обратил внимание на необходимость выделять эпохи детского развития, разграниченные критическими периодами. С рефлексологических позиций важные факты, касающиеся развития детей на первом году жизни, были получены Н. М. Щеловановым и его сотрудниками—М. П. Денисовой и Н. Л. Фигуриным (1929).

Во-вторых, с того времени прошло 50 лет. Естественно, что высказанные Выготским положения, носившие очень часто характер гипотез, должны быть сопоставлены с новыми фактами—уточнены и дополнены, а может быть, и опровергнуты, если для того есть достаточные основания.

Наконец, в-третьих, сохранившиеся фрагменты, гипотезы, хотя и связанные единой идеей, иногда недостаточно развернуты. И к ним надо относиться как к таковым, отбирая то, что стало достоянием истории, и то, что актуально для современного развития науки.

Глава «Проблема возраста» была написана Выготским как предваряющая рассмотрение динамики развития в отдельные возрастные периоды. В 1-м параграфе он подвергает критике существовавшие в его время попытки периодизации, а вместе с тем и теории развития, лежащие в их основе. Критика шла в двух направлениях. С одной стороны, в направлении анализа критериев, которые должны быть положены в основу периодизации. Выступая против моносимптоматических критериев и попытки Блонского характеризовать периоды по симптомокомплексу, Выготский выдвигает в качестве критерия новообразования, которые возникают в том или ином периоде развития, т. е. то новое, что появляется в строении сознания в определенном периоде. Эта точка зрения логически продолжает представления Выготского об изменении в ходе развития содержания и характера обобщений (смысловая сторона сознания) и связанных с этим изменений в функциональных отношениях (системная структура сознания).

С другой стороны, Выготский специально рассматривает проблему непрерывности и прерывности процессов развития. Подвергая критике теории непрерывности, как исходящие из чисто количественных представлений о психическом развитии и из представлений «эмпирического эволюционизма», он рассматривает процесс психического развития как процесс прерывный, чреватый кризисами, переходными периодами. Именно поэтому он обращал особое внимание на переходные, или критические, периоды. Они были для Выготского показателями *прерывности* процесса психического развития. Он писал: «Если бы критические возрасты не были открыты чисто эмпирическим путем, понятие о них следовало бы ввести в схему развития на основании теоретического анализа. Сейчас теории остается осознавать и осмысливать то, что уже установлено эмпирическим исследованием» (т. 4, с. 252).

За прошедшие годы появился ряд попыток периодизации психического развития. Укажем на периодизации А. Валлона, Ж. Пиаже, фрейдистов и др. Все они требуют критического анализа, и те критерии, которые применял, оценивая их, Выготский, могут оказаться очень полезными. В советской детской психологии также делались попытки углубить и развить концепцию периодизации, предложенную Выготским (Л. И. Божович, 1968; Д. Б. Эльконин, 1971). Проблема периодизации, принципиально поставленная Выготским, и до сих пор актуальна.

Как мы уже указывали, Выготского интересовали переходы от одного периода развития к другому. Он считал, что исследование переходов дает возможность раскрыть внутренние противоречия развития. Общие его взгляды по этому вопросу, схема рассмотрения под этим углом зрения внутреннего строения процессов психического развития в отдельном возрасте даны им во 2-м параграфе названной главы — «Структура и динамика возраста». Центральным моментом при рассмотрении динамики психического развития в тот или иной период жизни ребенка был для Выготского анализ *социальной* ситуации развития (т. 4, с. 258).

Распад старой и возникновение основ новой социальной ситуации развития, по мысли Выготского, и составляет главное содержание критических возрастов.

Последний, 3-й параграф главы «Проблема возраста и динамика развития» посвящен проблемам практики. Выготский считал проблему возраста не только центральным вопросом детской психологии, но и ключом ко всем проблемам практики. Эта проблема находится в непосредственной и тесной связи с диагностикой возрастного развития ребенка. Выготский подвергает критике традиционные подходы к диагностике и выдвигает проблему диагностики «зоны ближайшего развития», которая дает возможность для прогноза и научно обоснованных практических назначений. Эти соображения звучат вполне современно и должны быть приняты во внимание при разработке системы и методов диагностики. (Более подробно вопросы диагностики см.: т. 5, с. 257.)

Центральным в этой главе является разработанная Выготским схема анализа психического развития в отдельный возрастной период. Согласно этой схеме, анализ должен а) выяснить критический период, открывающий возрастной этап, его основное новообразование; б) затем должен следовать анализ возникновения и становления новой социальной ситуации, ее внутренних противоречий; в) после этого должен быть рассмотрен генезис основного новообразования; г) наконец, рассмотрено само новообразование, содержащиеся в нем предпосылки к распаду характерной для возрастного этапа социальной ситуации.

Сама по себе разработка такой схемы была значительным шагом вперед. Еще и сейчас описание развития на том или ином этапе часто представляет собой простой перечень никак не связанных между собой особенностей отдельных психических процессов (восприятия, памяти и т. д.). Выготскому не удалось реализовать по предложенной им схеме анализ всех возрастных этапов развития.

Глава «Младенческий возраст» представляет собой попытку реализовать намеченную им схему в отдельные возрастные периоды. Глава открывается параграфом, посвященным периоду новорожденности*, который рассматривался автором как критический — переходный от внутриутробного к внеутробному индивидуальному существованию, к индивидуальной жизни. Много внимания уделяется доказательству переходного характера периода. Анализируя социальную ситуацию в этот период развития и внешние формы проявления жизни новорож-

* Параграф этот обозначен как 2, содержание параграфа 1 не установлено.

денного, Выготский высказывает предположение, что основным новообразованием периода является возникновение индивидуальной психической жизни, которая заключается в выделении из общего аморфного фона всей ситуации более или менее отграниченного явления, выступающего как фигура на этом фоне.

Л. С. Выготский указывает, что такой выделенной фигурой на общем нерасчлененном фоне является взрослый человек. Закономерно возникает предположение, дополняющее основную идею Выготского, что самые первоначальные, еще совершенно недифференцированные формы психической жизни ребенка являются социальными по происхождению. Многочисленные исследования развития детей в первые 2 мес жизни, особенно проведенные М. И. Лисиной и ее сотрудниками (М. И. Лисина, 1974), хотя и не были прямо направлены на выяснение поставленного Выготским вопроса, содержат материалы, подтверждающие его гипотезу.

Обратим внимание на некоторые моменты методологии анализа. Во-первых, при анализе социальной ситуации Выготский выделяет то главное внутреннее противоречие, развитие которого определяет генезис основного новообразования. «Всей организацией своей жизни он (младенец.— *Д. Э.*),— пишет Выготский,— принужден к максимальному общению со взрослыми. Но это общение есть общение бессловесное, часто безмолвное, общение совершенно особого рода. В этом противоречии между максимальной социальностью младенца (ситуация, в которой находится младенец) и минимальными возможностями общения и заложена основа всего развития ребенка в младенческом возрасте» (т. 4, с. 282).

Л. С. Выготский, вероятнее всего, из-за нехватки в то время соответствующих фактических материалов не уделил достаточного внимания развитию доречевых форм общения младенца со взрослыми. В других работах (см. т. 3) у него есть указания, например, на то, как из хватания возникает указательный жест, становящийся средством доречевого общения. Исходное противоречие, по мысли Выготского, нарастает благодаря обогащению сферы общения ребенка со взрослым и все большего несоответствия ее доречевым средствам общения.

Далее, на основании имевшихся в его распоряжении материалов, Выготский установил, что, «во-первых, центром всякой предметной ситуации для младенца является другой человек, изменяющий ее значение и смысл. И во-вторых, что отношение к предмету и отношение к человеку еще не расчленены у младенца» (т. 4, с. 308). Эти положения были для исследователя центральными при выделении и характеристике основного новообразования периода — сознания младенца. «В психике младенца с первого момента его сознательной жизни обнаруживается то, что она включена в общее бытие с другими людьми... Ребенок находится не столько в контакте с миром безжизненных внешних раздражений, сколько сквозь и через него в гораздо более внутренней, хотя и примитивной, общности с окружающими людьми» (там же, с. 309). Такое сознание младенца Выготский, заимствуя термин из немецкой литературы, обозначает как сознание «пра-мы». Таким образом, в анализируемой главе, вопреки разнообразным биологизаторским концепциям, в атмосфере которых Выготский жил, он убедительно показывает: как зарождение индивидуальной психической жизни в конце периода новорожденности, так и форма сознания, возникающая к концу младенческого возраста, социальны по происхождению; они возникают из общения ребенка с окружающими взрослыми, и это общение является их источником, хотя сама его гипотеза о характере строения сознания, возникающего в конце младенческого возраста, в настоящее время оспаривается. В исследованиях, проведенных за последние 20 лет, вся система отношений ребенка и взрослого подверглась тщательному исследованию в работах М. И. Лисиной и ее сотрудников (М. И. Лисина, 1974). В материале написанных глав ясно представлена методология Выготского. В них показан метод анализа возрастного (онтогенетического) развития сознания и личности ребенка. Можно предполагать, что остальные главы книги строились бы по тому же методу анализа.

VII

Вслед за этими главами в настоящем томе помещены стенограммы лекций, прочитанных Выготским в 1933—1934 гг. Лекции не подвергались авторской редакции и правке. При их подготовке к печати мы сохранили стиль устной речи и

устранили только явные повторения. При их чтении необходимо иметь в виду, что это фрагменты будущих глав — отдельные параграфы к ним или части параграфов. Для правильного их понимания необходимо представить, к какому параграфу какой главы, согласно намеченной Выготским схеме анализа того или иного возрастного периода, могут относиться эти фрагменты.

Основной проблемой, обсуждаемой в лекции, посвященной кризису первого года жизни, была проблема возникновения речи и ее особенностей, ярко проявляющихся в период, переходный от младенчества к раннему детству. Это вытекало из внутреннего противоречия, заключенного в социальной ситуации развития младенца. Противоречие, по мысли Выготского, состоит в максимальной зависимости ребенка от взрослого при одновременном отсутствии адекватных средств общения и разрешается в появлении речи, носящей в этот период характер так называемой автономной речи. Выготский считал, что возникающее на основе особенностей этой речи взаимное непонимание взрослых и ребенка приводит к гипобулическим реакциям, которые также являются одним из важных симптомов кризиса первого года жизни. К сожалению, Выготский очень мало внимания уделяет гипобулическим реакциям. Они и до настоящего времени изучены недостаточно. Вместе с тем их изучение могло бы пролить свет и на возникновение первой, еще малодифференцированной формы сознания (проявляющегося при распаде социальной ситуации развития), системы новых отношений ребенка и взрослых, сложившейся на протяжении младенческого возраста.

Особое внимание Выготского к автономной речи связано и с тем, что на ее примере очень легко демонстрируется переходный характер развития в критические периоды. Кроме того, Выготский много внимания уделял развитию значений слов, и для него очень важно было выяснить, как выглядят эти значения на начальной ступени развития речи. С сожалением приходится констатировать, что, несмотря на появление в советской психологии большого числа исследований, посвященных общению младенцев со взрослыми, проблема своеобразия средств общения, в особенности речевых, разрабатывалась недостаточно.

В лекции по раннему детству Выготский делает попытку проанализировать процессы развития на этом этапе и выяснить генезис основного новообразования периода, тем самым еще раз проверить схему рассмотрения процессов развития, разработанную им. Хотя анализ, проведенный Выготским, нельзя считать законченным (многие вопросы остались за пределами рассмотрения), но в стенограмме очень ясно выступает ход мысли автора, трудности, с которыми он встречался при первой попытке научно описать и проанализировать процесс развития в один из важнейших периодов детства. Для автора раннее детство важно прежде всего потому, что, по его мысли, именно в этом возрастном периоде происходит первичная дифференциация психических функций, возникает особая функция восприятия и на ее основе системная и смысловая структура сознания.

Размышляя вслух (а лекции Выготского всегда носили характер таких размышлений), он дает сначала внешнюю картину поведения ребенка в этом периоде, потом объясняет особенности поведения сенсомоторным единством, или единством аффективного восприятия и действия; затем предлагается гипотеза о возникновении первичной дифференциации у ребенка своего «я». Лишь после этого Выготский говорит: «Остановимся теперь на основных типах деятельности ребенка на этой стадии. Это один из самых трудных вопросов и, мне кажется, наименее разработанных теоретически» (т. 4, с. 347).

Независимо от того, как Выготский решал этот вопрос, сама его постановка представляет большой интерес. Есть все основания предполагать, что он чувствовал отсутствие какого-то звена, которое вело бы от противоречий в социальной ситуации к возникновению основных новообразований. Выготский сделал только первый шаг к выделению такой деятельности. Он дал ее негативное определение, сравнив с развернутой формой игры ребенка следующего периода и установив, что это *не игра*. Для обозначения этого вида деятельности он привлек термин «серьезная игра», заимствованный у немецких авторов. Положительной характеристики этому типу деятельности Выготский не дал. Не сделал он и попытки связать развитие этой деятельности с основными новообразованиями периода. Для объяснения психического развития Выготский привлекает развитие речи. Анализируя развитие речи в этот период, он выдвигает два тезиса, не потерявших своего значения и до настоящего времени. Во-первых, положение о том, что развитие

речи, особенно в этот период, нельзя рассматривать вне контекста, вне общения ребенка со взрослыми и взаимодействия с «идеальными» формами речевого общения, т. е. вне языка взрослых, в который вплетается речь самого ребенка; во-вторых, положение о том, что «вся звучащая сторона детской речи развивается в непосредственной зависимости от смысловой стороны детской речи, т. е. ей подчинена» (там же, с. 356). Конечно, нельзя рассматривать развитие психических процессов вне развития речи, но вместе с тем и объяснять развитие восприятия только завоеваниями ребенка в сфере языка, оставляя в стороне реальное практическое овладение ребенком человеческими предметами, едва ли правильно. А у Выготского попытка такого объяснения, несомненно, была. Вероятно, в то время других попыток и не могло быть.

Со времени прочтения лекций прошло несколько десятилетий. В детской психологии накоплено много новых материалов по развитию речи, предметных действий, формам общения со взрослыми и между собой, но все эти материалы лежат как бы рядом. Помещаемая в настоящем томе стенограмма показывает пример того, как могут быть увязаны разрозненные знания о развитии различных сторон психики ребенка в единую картину на определенном этапе возрастного развития. Советским психологам предстоит решить эту задачу на основе новых материалов, показать динамику развития в раннем детстве. И здесь могут быть полезны подобные стенограммы, в которых выражен особый подход к психическому развитию.

При обобщении всех накопленных после смерти Выготского материалов по возможности необходимо проверить и удержать те основные гипотезы, которые были им высказаны: во-первых, мысль о том, что в раннем детстве впервые дифференцируется функция восприятия и возникает системное и смысловое сознание, и, во-вторых, о возникновении к концу этого периода особой формы личного сознания, внешнего «я сам», т. е. первичного отделения ребенка от взрослого, которое приводит к распаду прежде сложившейся социальной ситуации развития.

Стенограмма лекции, посвященной кризису трех лет, представляет собой обобщение исследований, главным образом зарубежных, а также собственных наблюдений автора в консультации, работавшей под его руководством при Экспериментально-дефектологическом институте. В стенограмме есть ссылка на наблюдения критического периода Ш. Бюлер; упоминание о первом «возрасте строптивости» у О. Кро (1926). Не так важно, кто впервые выделил этот период как особый, важно, что Выготский обратил внимание на этот период и очень глубоко проанализировал его природу. Он подверг тщательному анализу симптоматику этого периода. Особенно необходимо подчеркнуть, как за одним и тем же симптомом непослушания или неподчинения взрослым Выготский увидел совершенно разные по психической природе основания. Именно детальный анализ психической природы различных проявлений, характеризующих поведение ребенка в этот период, дал основание для важного предположения Выготского, что кризис протекает по оси перестройки социальных отношений ребенка и окружающих его людей. Нам представляется существенно важным, что анализ Выготского позволяет предположить: в этом кризисе переплелись две взаимосвязанные тенденции — тенденция к эмансипации, к отделению от взрослого и тенденция не к аффективной, а к волевой форме поведения.

Многие авторы рассматривали критические периоды как периоды, связанные с авторитарностью воспитания, его жестокостью. Это верно, но лишь частично. Видимо, только строптивость является такой общей реакцией на систему воспитания. Верно и то, что при жесткой системе воспитания симптоматика кризиса проявляется резче, но это вовсе не означает, что при самой мягкой системе воспитания не будет критического периода и его трудностей. Некоторые факты показывают, что при относительно мягкой системе отношений критический период протекает мягче. Но и в этих случаях дети сами иногда активно ищут возможности противопоставить себя взрослому, им такое противопоставление внутренне необходимо.

Материалы предложенного Выготским анализа природы кризиса 3 лет ставят вместе с тем и ряд важных проблем. Укажем только на одну из них. Не является ли тенденция к самостоятельности, к эмансипации от взрослого необходимой предпосылкой и обратной стороной построения новой системы отношения между

ребенком и взрослыми; не является ли всякая эмансипация ребенка от взрослых вместе с тем формой более глубокой связи ребенка с обществом, со взрослыми?

Если следовать логике психического развития, то после указанной стенограммы следовало бы поместить работы Выготского, посвященные развитию в дошкольном возрасте. Они были опубликованы ранее и не вошли в данное Собрание сочинений*.

Следующая стенограмма посвящена кризису 7 лет. Она, как и предыдущая, представляет собой обобщение Выготским известных ему по литературе и консультативной практике материалов о предпосылках перехода от дошкольного к младшему школьному возрасту. Мысли Выготского представляют большой интерес и сегодня, в связи с обсуждением вопроса о времени начала обучения в школе. В стенограмме нет никаких указаний на источники, которыми пользовался ее автор. Центральная мысль лекции заключается в том, что за внешними проявлениями — кривлянием, манерничаньем, капризами, которые наблюдаются в этом возрасте, лежит потеря непосредственности ребенком.

Л. С. Выготский выдвигает предположение, что такая потеря непосредственности есть следствие начинающейся дифференциации внешней и внутренней жизни. Дифференциация становится возможной лишь тогда, когда возникает обобщение своих переживаний. У дошкольника также есть переживания, и каждую реакцию взрослого ребенок переживает как хорошую или плохую его оценку, как хорошее или плохое отношение к нему со стороны взрослых или сверстников. Однако эти переживания сиюминутны, они существуют как отдельные моменты жизни и являются относительно скоропреходящими. В 7 лет появляется обобщение единичного опыта общения, связанного с отношением прежде всего со стороны взрослых. На основе такого обобщения у ребенка впервые появляется самооценка, ребенок вступает в новый период жизни, в котором начинают формироваться первые инстанции самосознания.

Вся вторая часть стенограммы имеет более общее значение и относится к вопросу о том, как психолог должен изучать ребенка. Она направлена против изучения среды как неизменной или очень медленно меняющейся обстановки развития, среды обитания. Здесь же Выготский ставит вопрос о единице, которая содержала бы в себе единство среды и личности ребенка. Автор предлагает принять в качестве такой единицы переживание. Из современных психологов эта проблема разрабатывалась одной из учениц Выготского — Л. И. Божович (1968).

Надо заметить, что проблема о переходных, или критических, периодах еще требует своего исследования, которое, к сожалению, явно отстает от исследования других периодов детства. Можно предположить, что изучение критических периодов требует коренного изменения стратегии и методов исследования. Здесь, видимо, необходимы длительные индивидуальные исследования отдельных детей, исследования, при которых только и может быть выявлена как подробная симптоматика развития в критические периоды, так и психическая перестройка, которую проходит в эти периоды ребенок. Применяемая в обычных исследованиях стратегия срезов с последующей математической обработкой, при которой теряются особенности перехода от одного периода к другому, для изучения этой проблемы едва ли может быть пригодна.

Правильно ли мы поступаем, публикуя эти лекции? Может быть, следовало бы предоставить их «грызущей критике мышей»? Мы думаем, что ни один психолог, работающий в области детской (возрастной) психологии, не пройдет мимо этих материалов, а может быть, пойдет за гипотезами Выготского, даже последует за методологическими принципами анализа возрастного развития, выдвинутыми им, или обратит свое внимание на критические периоды. Последнее особенно важно, так как при исследовании развития в эти периоды с необходимостью в центре внимания окажется отдельный ребенок, а не абстрактная статистическая средняя величина.

Д. Б. Эльконин

* *Выготский Л. С.* Обучение и развитие в школьном возрасте.— В кн.: Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935; Игра и ее роль в психическом развитии ребенка.— Вопр. психологии, 1966, № 6.

КОММЕНТАРИИ

ПЕДОЛОГИЯ ПОДРОСТКА.
ИЗБРАННЫЕ ГЛАВЫ.

1. В период с 1928 по 1931 г. Л. С. Выготский опубликовал ряд пособий для заочного обучения. Сюда входили «Педология школьного возраста» (1928), «Педология юношеского возраста» (1929), «Педология подростка» (1930—1931). В настоящее Собрание сочинений вошли главы из последней книги. Пособие публиковалось отдельными частями, каждая из которых включала несколько глав. Первая часть содержала четыре главы: «Понятие о педологии», «Методы педологии», «Краткий обзор главных эпох детского развития», «Обзор главнейших теорий переходного возраста». Вторая часть состояла из пяти глав: «Общий очерк переходного возраста», «Анатомо-физиологические особенности подростка», «Половое созревание», «Психология полового созревания», «Конфликты и осложнения переходного возраста». Обе эти части вышли в 1930 г. под грифом «Бюро заочного обучения при Педфаке 2-го МГУ». Части третья и четвертая были выпущены в одной книге под грифом «Центральный институт повышения квалификации кадров народного образования. Заочные курсы» в 1931 г. Пособие издавалось на правах рукописи. Каждая глава была снабжена планом проработки задания и списком рекомендуемой литературы. Естественно, что планы проработки заданий мы при переиздании сочли возможным исключить, а рекомендуемую литературу, пометив ее звездочкой (*), поместили в общий список литературы.

В Собрание сочинений включены главы, относящиеся к собственно психологическому развитию в подростковом возрасте.

Л. С. Выготский буквально по крохам собирает в исследованиях зарубежных авторов, монографиях и отдельных журнальных статьях материалы, могущие подтвердить его точку зрения на психическое развитие подростков. Поэтому в книге много ссылок на иностранных авторов, но так как это было учебное пособие, то указания на источники отсутствуют. Со времени написания книги прошло более 50 лет, и восстановить все использованные Выготским источники, особенно отдельные статьи, оказалось невозможным. Выготский часто цитировал иностранных авторов, делая собственные переводы. Подобные цитаты в настоящем томе переданы в форме косвенной речи.

Во второй половине 20-х гг. к проблемам подросткового периода в нашей стране возникает повышенный интерес, тесно связанный с задачами, стоявшими перед обществом. Все исследования развертывались в пределах педологического подхода и в связи с этим собственно психологических особенностей возраста касались очень мало. Это были главным образом физиолого-гигиенические или социально-педагогические исследования. Тогда же выходит ряд работ, обобщающих зарубежные исследования и теории. К таким работам относятся книги В. Е. Смирнова (1929), М. М. Рубинштейна (1926) и П. Л. Загоровского (1928), а также книга Выготского «Педология подростка», которую П. П. Блонский оценивал как наиболее приемлемую.

Знаменателен прежде всего тот факт, что рассмотрение психического развития в подростковом периоде Выготский открывает рассмотрением интересов. В понимании природы интересов он не выходит за пределы сложившихся к тому времени представлений, однако и здесь делает попытку различить две линии в процессе развития ребенка.

2. Антигенетический— здесь в значении «противоречащий принципу развития».

3. Во время написания этой книги многие авторы называли весь подростковый возраст переходным, употребляя эти термины как однозначные и имея в виду

переход от детства к взрослости. Такой традиции следовал и Выготский. Впоследствии он ввел различение (см. т. 4, с. 256). Более того, суммарно в это время рассматривались подростковый и юношеский возрасты, что Блонский считал неправильным.

4. Имеется в виду младший школьный возраст, ученик начальной школы.

5. ***Бюлер*** (Bühler) ***Шарлотта*** (1893—?)—австрийский психолог; жена и сподвижница К. Бюлера. Разрабатывала главным образом вопросы детской психологии (проблемы периодизации и развития детей в различные периоды, развитие социального поведения), развивала идеи К. Бюлера. Руководила многими исследованиями по раннему возрасту, игре, подростковому возрасту; объединила вокруг себя группу исследователей (Г. Гетцер, К. Рейнингер, Б. Тудер-Гарт, Э. Келер и др.). Ш. Бюлер принадлежит первая попытка дать теорию переходного возраста, причем автор исходит из созревания половой функции как основного процесса, в свете которого рассматриваются остальные стороны развития. По мысли Ш. Бюлер, половая функция представлена в сознании как «потребность в дополнении». Пубертатный период и есть период, в котором пробуждается эта потребность.

6. ***Гербарт*** (Herbart) ***Иоганн*** (1776—1841)—см. т. 1, с. 466.

7. ***Липпс*** (Lipps) ***Теодор*** (1851—1914)—см. т. 1, с. 465.

8. ***Торндайк*** (Thorndike) ***Эдвард*** (1874—1949)—видный американский психолог. Основоположник объективной психологии как науки о поведении. Об отношении Выготского к Торндайку в период увлечения реактологией см. т. 1, с. 176—196. Большое внимание уделял разработке проблем учения, рассматривая научение как приобретение навыков, надстраивающихся над врожденными формами поведения на основе проб и ошибок, положительного и отрицательного подкрепления. Развитие ребенка считал процессом чисто количественного накопления навыков, отождествляя развитие и обучение. Выготский, рассматривая проблему обучения и развития, критиковал теорию их тождества (т. 2, с. 231—234).

9. ***Левин*** (Levin) ***Курт*** (1890—1947)—немецкий психолог, представитель гештальтпсихологии. Распространил принципы гештальтпсихологии иа экспериментальное исследование личности: ее потребностей, аффектов, воли. Вопросы детской психологии разрабатывал в тесной связи с решением интересовавших его проблем общей психологии. В 1931—1932 гг. читал курс детской психологии в Психологическом институте Берлинского университета. Общеметодологические установки Левина неприемлемы для советской психологии, его теория структуры поля как определяющей поведение является распространением принципа структурности на анализ детерминации всего поведения и динамику потребиостей и мотивов. К Левину целиком относится вся та критика, которой Выготский подвергал гештальтпсихологию (т. 1, с. 210—238). Выготский высоко ценил экспериментальные исследования Левина и использовал некоторые его методические приемы и факты, критикуя за отсутствие генетического подхода и разрыв между развитием аффекта и интеллекта (т. 5, с. 231—256). Левин приезжал в СССР и был знаком с Л. С. Выготским и А. Р. Лурия. После установления в Германии фашизма эмигрировал в США.

10. Речь идет о теории К. Левина.

11. ***Гегель*** (Hegel) ***Георг Вильгельм Фридрих*** (1770—1831)—см. т. 1, с. 464.

12. Структура поля в теории Левина включает не просто окружающие нас вещи как физические тела, но и связанные с ними побудительные силы, возникающие при столкиовении с потребностями. Вопрос о том, как возникают в вещах эти побудительные силы, разработан им недостаточно. Можно предполагать, что тенденция к определенным действиям с вещами возникает в ходе овладения общественно выработанными способами действий с ними.

13. «... в одной из предыдущих глав»—речь идет о не вошедшей в Собр. соч. главе книги, где автор развивал историческую точку зрения на процессы психического развития в детском возрасте, в подростковом периоде в особенности.

14. Свидетельство того, что Выготский рассматривал в книге весь подростковый период как переходный и употреблял термины «подростковый» и «переходный» как однозначные.

15. «... в одной из первых глав нашего курса»—речь идет о гл. I, не включенной в данное Собр. соч.

16. ***Болдуин*** (Boldwin) ***Джеймс Марк*** (1861—1934)—см. т. 2, с. 483.

17. ***Кро*** (Kroh) ***Освальд*** (1887—?)—немецкий психолог, работавший в детской

психологии, главным образом психологии подросткового и юношеского возраста. В следующей главе Выготский неоднократно ссылается на его работы в связи с переходом от наглядного мышления к мышлению в понятиях (O. Kroh, 1922, 1926, 1928).

18. Термин *отталкивание* применяется здесь неправильно. Кро, как и некоторые другие исследователи, не видел, что за так называемым отталкиванием, т. е. уходом из среды, лежит перестройка социальных отношений подростка, возникновение новой, может быть, еще более тесной связи с социальной действительностью. Аналогия между переходом от раннего детства к дошкольному возрасту (около 3 лет) и переходом от младшего школьного возраста к подростковому (около 13 лет) является чисто внешней, связанной с некоторыми феноменами (негативизм, упрямство и пр.). Выготский высказал предположение, что всякий переходный, или критический, период, а не только два указанных вращается вокруг оси социальных отношений (см. т. 4, с. 260).

19. Загоровский Павел Леонидович (?) — советский психолог и педагог. Работал главным образом в области психологии подросткового (юношеского) возраста. В данном случае имеется в виду его статья «О так называемой негативной фазе в подростничестве» (1928).

20. Холл (Hall) *Стенли* (1844—1924) — американский психолог. Один из основателей юношествоведения, автор двухтомной монографии, посвященной юности (С. Hall, 1904), сторонник биогенетического закона, рассматривал развитие детей, в частности, в юношеском возрасте как созревание инстинктов.

21. Речь идет о немецкой школе и подростках того времени, т. е. середины 20-х гг.

22. Толстой Лев Николаевич (1828—1910) — классик русской литературы. Автор автобиографической трилогии: «Детство», «Отрочество», «Юность». О пустыне отрочества пишет в главе XX «Отрочества»: «Мне невольно хочется пробежать скорее пустыню отрочества и достигнуть той счастливой поры, когда снова истинно нежное, благородное чувство дружбы ярким светом озарило конец этого возраста и положило начало новой, исполненной прелести и поэзии, поре юности».

23. Тумлирц (Tumlirz) *Отто* (?) — австрийский психолог, пытавшийся объединить различные точки зрения на переходный возраст.

24. Авторы, на которых ссылается Выготский,— К. Рейнингер, Л. Вечерка, Г. Гетцер — входили в венскую группу, работавшую под руководством Ш. Бюлер (см. литературу).

25. Залкинд Арон Борисович (1888—1936) — советский психоневролог, педолог и педагог. Активный участник борьбы за перестройку всей суммы психоневрологических наук на основах марксизма. Идеолог социогенетического направления в педологии при рассмотрении процессов развития в детском возрасте, в котором определяющим являлось приспособление и уравновешивание организма со средой. Среда выступала как механически действующий неизменный и фатально обусловливающий фактор в развитии. Много писал о развитии подростков и половом воспитании. Взгляды Залкинда, характеризующиеся эклектическим соединением поведенчества, рефлексологии и фрейдизма, подвергались критике в дискуссиях на протяжении конца 20-х и начала 30-х гг. Постановлением ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов» (1936) критика теории фаталистической обусловленности судьбы детей наследственностью и неизменной средой, а тем самым и критика социогенетического направления была завершена. Выготский использует статью Залкинда «Основные особенности переходного возраста» (1930) недостаточно критически, отождествляя, вслед за автором, психологическое понятие интереса с физиологическим механизмом доминанты.

26. Мнение А. Бидль упоминается в гл. 7 «Педологии подростка» (1930, с. 116—117). Бидль различает стадии в зависимости от того, какие железы внутренней секреции занимают главенствующее положение в каждый из периодов.

27. Штерн (Stern) *Вильям* (1871—1938) — немецкий философ и психолог, представитель идеалистической концепции персонализма в психологии. Выготский неоднократно критиковал его философско-психологические взгляды (т. 1, с. 291—436). Много работал в области детской психологии. В подходе к психическому развитию ребенка развивал разновидность теории двух факторов — теорию конвергенции, придавая определяющее значение внутреннему фактору (врожденным формам поведения — инстинктам и влечениям). Особенно известны его работы по развитию речи. Выготский критически анализировал взгляды Штерна на развитие речи (т. 2,

с. 80—89). Штерн разрабатывал вопросы развития восприятия. На основе описания детьми картин им установлены стадии развития восприятия (предметы, действия, признаки, отношения). Выготский провел критическое экспериментальное исследование этого вопроса (т. 4, с. 116). По воспоминаниям А. В. Запорожца, опыты были показаны Штерну во время его приезда в Москву и он согласился с критикой Выготского. В связи с концепцией персонализма Штерн обращается к психологии переходного возраста, периоду, имеющему особое значение в развитии личности. Для понимания происходящих в этот период изменений Штерн выдвигает теорию «серьезной игры». В настоящее время эта теория подвергается более основательной критике, особенно в связи с глубоким пониманием самой игры. Известен также как психолог, занимавшийся проблемами одаренности.

28. *Гроос* (Groos) *Карл* (1861—1946)—немецкий философ и психолог. Известен главным образом работами по теории игры (K. Groos, 1899), которая в настоящее время устарела, хотя мысль о развивающем значении игры сохраняет свое значение. Гроосу принадлежат и исследования о мышлении подростков, использованные Выготским в настоящем томе (с. 64).

29. Одна из центральных глав книги. Здесь впервые опубликованы результаты экспериментального исследования образования понятий, впоследствии часть этой книги вошла в книгу Выготского «Мышление и речь» (1934). Глава написана до 1931 г., т. е. до перехода обучения в младших классах с комплексной системы к предметной и до проведения Выготским исследований по проблеме обучения и развития. Исследования в значительной степени вызваны этими коренными изменениями в системе обучения. К характеристикам мышления, даваемым Выготским отдельным возрастным периодам, надо относиться критически и иметь в виду, что в связи с существенными изменениями в содержании обучения произошли и изменения в конкретных характеристиках мышления как в младшем школьном, так и в подростковом периоде. Здесь важны не столько абсолютные характеристики, сколько подход к рассмотрению процессов развития в подростковом возрасте.

30. *Созревание* употребляется Выготским не в значении вызревания биологических, наследственно фиксированных свойств, а в общем значении развития, возникновения новых качественных особенностей.

31. *Бюлер* (Bühler) *Карл* (1879—1963)—видный австрийский психолог. Занимался вопросами психического (душевного) развития в детском возрасте. Сторонник биологической обусловленности развития в детстве, в частности наследственной природы способностей. Автор теории трех ступеней в развитии ребенка (инстинкт—навык—интеллект), в которой сделал попытку синтезировать современные ему представления бихевиористов о формировании навыков и данные В. Келера по исследованию интеллекта человекоподобных обезьян. Согласно теории Бюлера, ребенок проходит на протяжении первых лет жизни те же ступени, которые последовательно возникали в эволюции форм поведения животных. Отождествляя предметно-орудийные действия детей раннего возраста с интеллектуальными операциями шимпанзе, Бюлер назвал этот период детства шимпанзеподобным возрастом. Рассматривал детскую игру как деятельность, сопровождающуюся функциональным удовольствием, т. е. удовольствием от самого процесса, Выготский неоднократно критически рассматривал взгляды Бюлера по различным вопросам (т. 1, с. 196—209).

32. В данном контексте *школьник*—ученик младших классов. В период, когда писалась книга, подросток не обязательно был учеником общеобразовательной школы. Он мог непосредственно участвовать в производительном труде, а мог учиться в профессиональных учебных заведениях ШКМ или ФЗУ, в которые поступали по окончании школы I ступени (начальной школы).

33. *Рубинштейн Моисей Матвеевич* (1878—1953)—советский педагог и психолог. Основной круг интересов—возрастная и педагогическая психология. Много занимался вопросами психологии и педагогики юношеского возраста. П. П. Блонский считал, что его взгляды находились под большим влиянием буржуазных направлений. Выготский подвергает критике взгляды Рубинштейна на развитие мышления в подростковом возрасте, имея в виду его совместную работу с В. Е. Игнатьевым (1926).

34. *Мейман* (Meumann) *Эрнст* (1862—1915)—немецкий психолог и педагог, основоположник экспериментальной педагогики. Предпринял попытку положить

результаты психологических исследований в основу теории и практики обучения (1914—1917).

35. Шпрангер (Spranger) *Эдуард* (1882—1939)—немецкий философ и психолог, один из главнейших представителей идеалистического направления описательной, или понимающей, психологии духа, последователь В. Дильтея (т. 1, с. 465). Выготский подверг критике его теорию по юношескому возрасту в гл. 4 «Педологии подростка» (с. 65—67).

36. Речь идет о распространенных в то время системах тестов для измерения умственного развития. Первая такая система создана во Франции и получила название по имени авторов А. Бине и Т. Симона. В дальнейшем подвергалась различным модификациям. С. Берт—английский психолог,создал новую редакцию этой системы, П. П. Блонский—редакцию, приспособленную для русских детей. Измерение умственного развития с помощью систем тестов типа Бине подвергалось критике как в советской психологии, так и прогрессивными психологами и педагогами в капиталистических странах. Выготский резко критиковал эту систему.

37. Блонский Павел Петрович (1884—1941)—видный советский педагог и психолог. Один из зачинателей построения психологии на основах марксистской философии. Разрабатывал теорию трудовой школы и активно участвовал в ее строительстве. В центре его интересов—изучение детства. На первых этапах переоценивал значение созревания организма, его энергетических ресурсов для развития ребенка. Взгляды Выготского по некоторым вопросам (об историческом подходе к изучению поведения и происхождении периодов детства; о наличии критических возрастов; о межфункциональных связях и их значении для понимания психического развития и др.) близки к взглядам Блонского.

38. Выготский, видимо, имеет в виду написанную им приблизительно в то же время (1930—1931 гг.) монографию «История развития высших психических функций», не опубликованную при жизни автора. Впервые полностью публикуется в Собр. соч., т. 3.

39. Ах (Ach) *Нарцисс* (1871—1946)—см. т. 2, с. 483.

40. Иенш (Iaensch) *Эрик* (1883—1940)—см. т. 1, с. 464.

41. Гезелл (Gesell) *Арнольд* (1880—1961)—американский врач, один из основателей детской психологии в США. Впервые применил для сравнительно-генетического исследования стратегию поперечных срезов. В 30-е гг. были известны только его исследования ранних периодов развития. Выготский высоко оценивал стратегию исследования, предложенную Гезеллом. Эта оценка, однако, противоречит стратегии и методу исследования высших психических функций, разработанному самим Выготским и названному им экспериментально-генетическим методом. Стратегия срезов хотя и дает представление о количественных изменениях, происходящих в ходе развития, но не позволяет проникнуть во внутренний механизм самого перехода от одного уровня развития к другому. Сущность экспериментально-генетического метода раскрыта Выготским в «Истории развития высших психических функций» (т. 3). Общетеоретические взгляды Гезелла на процессы развития, а также метод срезов подвергнуты Выготским критике в предисловии к книге А. Гезелла (1934).

42. ...генетическое объяснение—в данном случае объяснение всей предшествующей историей развития подростка, в особенности историей его обучения.

43. Материалы этих исследований, краткое описание методики и результатов, включая таблицы, взяты из кн. К. Грооса (1916, с. 224 и 240—241).

44. Гумбольдт (Humboldt) *Вильгельм* (1767—1835)—см. т. 2, с. 488.

45. Здесь Выготский еще раз противопоставляет свою мысль взглядам тех авторов (Ш. Бюлер и др.), которые стояли на идеалистических позициях, считая уже самые высокие формы сознания (самосознание) присущими ребенку изначально. Слово «сознание» употреблено здесь Выготским в смысле нерасчлененной массы чувственных впечатлений.

46. Потебня Александр Афанасьевич (1835—1891)—см. т. 2, с. 486; т. 3, с. 349.

47. См. т. 2, с. 180.

48. См. т. 2, с. 183.

49. Эта мысль сформулирована у К. Маркса так: «К тому же при анализе экономических форм нельзя пользоваться ни микроскопом, ни химическими реактивами. То и другое должна заменить сила абстракции».—К. Маркс, Ф. Эн-

гельс. Соч. т. 23, с. 6.
50. Гальтон (Halton) *Френсис* (1822—1911)—см. т. 1, с. 464.
51. Штумпф (Stumpf) *Карл* (1848—1936)—см. т. 1, с. 461.
52. Подробно эти вопросы изложены в книге Ж. Пиаже «Речь и мышление». Анализ их Выготским см.: т. 2, с. 147—175.
53. Узнадзе Дмитрий Николаевич (1886—1950)—основатель грузинской школы психологов и автор теории установки. Много внимания уделял вопросам детской психологии. Ему принадлежит оригинальная попытка охарактеризовать основные типы деятельности детей, теория детской игры, разработка проблемы готовности к школьному обучению. Выготский использует данные, полученные Узнадзе в его раннем экспериментальном исследовании, посвященном развитию понятий в дошкольном возрасте и опубликованном в немецких журналах (см. также т. 2, с. 486).
54. Пиаже (Piaget) *Жан* (1896—1980)—см. т. 1, с. 464; т. 2, с. 482. В данной работе Выготский использует материалы, полученные Пиаже в наиболее ранних исследованиях развития мышления. Выготский находит в них факты, подтверждающие его предположения о развитии логического мышления при переходе от младшего школьного возраста к подростковому. При этом использованы материалы двух томов, объединенных при издании на русском языке в одну книгу: «Речь и мышление ребенка». К этой книге Выготский написал вводную статью «Проблема речи и мышления ребенка в учении Ж. Пиаже» (т. 2, с. 23—79), в которой дал критический анализ всей концепции развития ребенка Пиаже. «Педология подростка» создана Выготским до написания критической статьи. Выготский не соглашался со взглядами Пиаже по ряду вопросов, хотя очень ценил его исследования и высоко о них отзывался. Выготский хорошо знал работы Пиаже, опубликованные до 1934 г. Пиаже впервые познакомился со взглядами Выготского и с его критикой лишь в 1962 г. по переводу на английский язык книги «Мышление и речь» и счел нужным ответить на критические замечания Выготского. Ответ был издан отдельной брошюрой «Comments in Vygotsky's critical...», и, видимо, эта брошюра была вкладкой к изданию книги Выготского на английском языке. Пиаже согласился с некоторыми замечаниями Выготского.
55. Тест Бине-Симона о трех братьях состоит в разрешении ребенком противоречия между существованием трех братьев в семье и предложенным суждением: «У меня три брата: Поль, Эрнст и я» (см.: Ж. Пиаже, 1932, с. 280).
56. Леонтьев Алексей Николаевич (1903—1979)—ближайший соратник Выготского в разработке теории исторического возникновения и опосредованной природы высших психических функций человека. Его исследование «Развитие памяти» (1931) выполнено именно в период работы над этой теорией. Исследование Леонтьева с неоконченными предложениями (§ 34) и пословицами (§ 35), данные которых использует Выготский, опубликовано не было. При создании методики использована форма, предложенная Пиаже, содержание предложений и пословиц модифицировано—приближено к опыту русских детей (т. 2, с. 483).
57. Термин *массовый ребенок* введен П. П. Блонским: «...педология предпочитает основываться на изучении не отдельного, случайного ребенка, но детской массы. Педология хочет мыслить не единицами, но массами. Ее исходная точка—массовый ребенок, детская масса» (1930, с. 9).
58. Ж. Пиаже говорил: «Таким образом, не вещи приводят ум к необходимости проверки: ведь сами вещи обрабатываются умом. Более того, ребенок никогда на самом деле не входит в настоящий контакт с вещами, ибо он не трудится. Он играет с вещами, им верит, не исследуя их» (1932, с. 373). Мысль Пиаже, что ребенок никогда не входит в настоящий контакт с вещами, является по крайней мере спорной. Конечно, ребенок не трудится, но он овладевает миром общественных предметов, усваивая общественно выработанные способы их употребления, ориентируясь в их свойствах. Это и есть форма его общественной практики.
59. Вертгаймер (Vertheimer) *Макс* (1880—1943)—см. т. 1, с. 460.
60. Л. С. Выготский ищет фактических доказательств своей гипотезы, что при переходе от младшего школьного к подростковому периоду происходят существенные качественные сдвиги в развитии мышления. В советской психологии таких исследований в то время было очень мало. Он специально организует силами сотрудников такие сравнительно-генетические исследования (А. Н. Леонтьев) и подвергает тщательному анализу данные, полученные в исследованиях Пиаже.

Выготский тщательно собирает и систематизирует зарубежные материалы, в которых содержатся факты, относящиеся к разрабатываемому им вопросу. На некоторые из этих материалов ссылаются в своих книгах В. Е. Смирнов и П. Л. Загоровский. Однако в исследованиях зарубежных авторов эти материалы выступают как простое описание особенностей мышления в более ранних возрастах, без связи с возникновением в подростковом возрасте формирования понятий, вне какой-либо концепции развития в этот важнейший период. Фактические материалы, на которые ссылается Выготский, взяты из публикаций Ж. Пиаже и Р. Россело, Г. Ролоффа, М. Фогеля, Г. Шюслера, Г. Энга, Г. Ормиан, Г. Мюллера, Е. Моншампа и Е. Мориц (см. литературу).

61. Одна из центральных глав монографии, в которой Выготский обобщил материалы по исследованию высших психических функций, представив их как развитие межфункциональных связей. Особый интерес представляет общий методологический принцип Выготского, в котором сочетались в единое целое морфологический, генетический и функциональный подходы, представляя присущее Выготскому системное изучение процессов психического развития в подростковом возрасте.

62. Кречмер (Kretchmer) *Эрнст* (1888—1964). Известен главным образом работой о связи телосложения (конституции) с чертами характера (1924). В настоящей главе Выготский использует его общеневрологические взгляды и исследования об истерии (1927, 1928). См. также т. 1, с. 464; т. 2, с. 486.

63. Геринг (Herring) *Эвальд* (1834—1918)—см. т. 2, с. 490.

64. Гельмгольц (Helmholz) *Герман* (1821—1894)—см. т. 2, с. 490.

65. Фолькельт (Volkelt) *Ганс* (?)—немецкий детский психолог, яркий представитель так называемой лейпцигской школы, основным понятием которой для объяснения психической жизни и ее исходным моментом является целостное переживание (Ganzheiterlebnis), диффузное целое, в котором слиты воедино восприятие и его чувственная окраска при определяющем значении чувственно-эмоциональных переживаний. В этом идеалистические моменты концепции. Фолькельт известен как тонкий экспериментатор, работавший в области детского восприятия (1930).

66. Клапаред (Clapared) *Эдуард* (1873—1940)—см. т. 1, с. 463; т. 2, с. 482.

67. Коффка (Koffka) *Курт* (1887—1941)—см. т. 1, с. 460.

68. Эйдетическая склонность—склонность к сохранению в течение некоторого времени в наглядной, конкретной форме образа предмета или ситуации. Выготский относился отрицательно к эйдетической психологии как к особому направлению, считая его идеалистическим, вместе с тем интересовался эйдетическими феноменами, проверял их наличие, и одна из его сотрудниц—К. И. Вересотская даже вела специальное исследование в этой области.

69. Бине—Бобертаг—вариант системы тестов Бине.

70. Опыты относятся к периоду борьбы вюрцбургской школы с ассоцианизмом, в которой принимал участие К. Бюлер.

71. Выготский недостаточно ясно описывает методику. Второй ряд, предлагавшийся после перерыва, состоял из предложений, связанных по смыслу с предлагавшимися в первый раз, или из частей предложений, связанных с отрывками мыслей, содержащихся в первом ряду.

72. Рибо (Ribot) *Теофил* (1839—1916)—один из основоположников научной психологии Франции. Обратился к изучению высших психических процессов и личности. Работая в клинике с патологическим материалом, считал, что психопатология снабжает психолога экспериментальными фактами, созданными самой природой. Заложил традицию исследований на патологическом материале, которую продолжали многие французские психологи. См. также: т. 2, с. 491.

73. До выхода в свет этой книги (А. Н. Леонтьев. Развитие памяти) материалы исследования были опубликованы в кн.: Л. С. Выготский. Развитие активного внимания в детском возрасте (1929, с. 112—142). Эта же статья под названием «Развитие высших форм внимания» опубликована в 1956 г. в кн.: Л. С. Выготский. Избранные психологические исследования. Статья Выготского и глава в книге самого Леонтьева далеко не идентичны. В статье Выготского данные, полученные Леонтьевым, занимают ограниченное место, большая часть отводится опытам со сложным выбором. Опубликование книги Леонтьева задержалось, и она вышла одновременно с книгой Выготского «Педология подростка» (1931). Есть все

›снования предполагать, что фактические данные, таблицы и графики, приведенные в этом параграфе, взяты по рукописи Леонтьева.

74. График для наст. тома взят из кн. А. Н. Леонтьева «Развитие памяти» (с. 175). В ней приведены данные двух серий экспериментов. В каждой из серий ребенок отвечал на 18 вопросов, среди них 7 критических вопросов требовали ответа о цвете предмета (например: «Какого цвета халат у доктора?» или «Какого цвета бывают помидоры?»). В обеих сериях запрещалось, во-первых, называть какие-либо цвета, во-вторых, в ответах на дальнейшие вопросы повторять уже использованные названия цветов. Вторая серия проводилась в форме простой беседы — игры с правилами; в третьей серии ребенку давались 9 цветных карточек, которые он мог использовать в качестве средств, помогающих выполнить инструкцию. В таблице по оси ординат дано количество правильных ответов на 7 контрольных вопросов. На рис. 3 представлена продуктивность запоминания ряда из 15 слов испытуемыми разного возраста без использования вспомогательных средств (вторая серия — непосредственное запоминание) и с использованием средств — картинок (тертья серия — опосредованное запоминание). По оси ординат отложено количество правильно воспроизведенных слов. Напечатано в кн. А. Н. Леонтьева «Развитие памяти» (с. 89). Эта же таблица приведена в кн. А. Н. Леонтьева «Проблемы развития психики» (М., 1981, с. 468).

75. Термин введен Леонтьевым: «... в своем принципиальном выражении кривые двух линий развития могут быть представлены именно в форме законченного параллелограмма, наклоненного одним из своих углов к абсциссе» (1931, с. 91).

76. *Титченер* (Titchener) *Эдвард* (1867—1927) — см. т. 1, с. 471.

77. *...в эпоху первого детства* — имеется в виду младший школьный возраст.

78. П. Л. Загоровский ссылается на статью Н. Meyer и G. Pfahler, 1926.

79. Эксперименты проводились с деревянным конструктором «Матадор», очень популярным в то время в Вене.

80. Есть основания полагать, что таблица в том виде, как она дана Выготским, взята им из книги П. Л. Загоровского (1929, с. 143). Выготский критически относился к устанавливаемой Смирновым прямой связи между третьей стадией технических изображений и переживаниями, вызванными половым созреванием подростков.

81. Задачи, предлагавшиеся этим исследователем, в основном воспроизводили келеровские опыты с небольшими изменениями и сводились к доставанию детьми привлекательных предметов с помощью орудия.

82. *С. А. Шапиро* и *Е. Д. Герке* — сотрудники М. Я. Басова, работавшие под его руководством в Ленинградском институте научной педагогики. Результаты их исследования опубликованы в ст.: Процесс приспособления к условиям среды в поведении ребенка (1930).

83. Результаты исследований опубликованы не были. Относительно подробно они описаны в рукописи Выготского «Орудие и знак в развитии ребенка» (1930), впервые публикуемой в т. 6. В своих опытах Выготский главное внимание обращал на связь речи и орудийного действия. Некоторые соображения об этом можно найти в книге «Мышление и речь» (т. 2, с. 89—118).

84. У К. Маркса так: «...он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 23, с. 189).

85. *Сепп Евгений Константинович* (1878—1957) — советский невропатолог.

86. Совпадение относится к животным. Выготский писал по этому поводу: «Мы склонны поэтому допустить, что у животных, как правило, оба эти момента — окончания общеорганического развития и полового созревания — совпадают» (Педология подростка, 1930, с. 71). Выготский развивал гипотезу, что в основе всех особенностей переходного периода лежит возникающее в ходе исторического развития несовпадение, или расхождение, трех точек развития — общеорганического, полового и культурного. «Мы могли бы сказать... что рост культуры не только усиливает критичность переходного возраста, но что культура вообще впервые создает этот кризис. Вне культурного развития о кризисе переходного возраста вообще не приходится говорить. Эта культура, это историческое развитие человечества разбивает биологическую гармонию созревания, расщепляя его на три отдельные вершины и образуя основное противоречие всего возраста» (там же, с. 75).

87. В гл. 4 Выготский по поводу теории Шпрангера писал: «Для Шпрангера, таким образом, душевное изменение происходит просто приблизительно одновременно с телесным, но он не умеет поставить в связь одно с другим. Учение Шпрангера является крайним выражением той идеалистической и дуалистической психологии, которая развилась за последние десятилетия» (Педология подростка, с. 66).
88. Вернике (Wernike) *Карл* (1848—1905)—немецкий психиатр. В 1874 г. опубликовал описание случаев потери способности понимать слышимую речь, связанной с повреждением части височной извилины левого полушария. За несколько лет до этого, в 1861 г., французский анатом Брока (Broca) Поль (1824—1880) описал больного, который понимал речь, но не мог говорить, и Брока установил связь этого нарушения с поражением части нижней лобной извилины левого полушария. Брока и Вернике—основоположники узколокализационного направления в понимании связи психических функций с определенными участками головного мозга.
89. Монаков (Monakow) *Константин* (1853—1930)—швейцарский невролог, анатом и физиолог.
90. Выготский решительно возражал против проводимых авторами (Кречмер, Блонский) аналогий между симптомами шизофрении и некоторыми особенностями поведения подростков.
91. Блейлер Эйген (1857—1939)—см. т. 2, с. 482.
92. Глава замыкает рассмотрение развития отдельных психических процессов и межфункциональных связей как основы их развития. Она является заключительной для части книги, которую Выготский назвал «Психология подростка». Вместе с тем эта глава как бы продолжает небольшую книгу Выготского «Воображение и творчество в детском возрасте (1930).
93. Представление о детском коллективе у авторов, на которых ссылается Выготский,—это представление о группе детей, сотрудничающих друг с другом, вступающих в различные взаимоотношения. В то время еще не было исследований, показывающих, что такое сотрудничество может находиться на разных уровнях развития и группа совместио действующих детей может и ие представлять собой коллектива в строгом значеиии этого термина. Мысль о том, что детское логическое мышление развивается параллельно развитию социальной жизни детей, связана у Пиаже с воззрением, что «у нас нет другого критерия истины, кроме согласия умов между собой» (1932, с. 401). Выготский неоднократно критиковал это одно из исходных положений Пиаже (т. 2, с. 70—74).
94. Жанэ (Janet) *Пьер* (1859—1947)—см. т. 2, с. 482—483; т. 3, с. 348.
95. Буземан (Busemann) *А.*—немецкий психолог, работал в области психологии подростка.
96. "Vertebrata" (позвоночные.—*Д.Э.*). Их существенный признак: группировка всего тела вокруг нервной системы. Этим дана возможность развития до самосознания и т. д.» (К. Маркс, Ф. Энгельс, Соч., т. 20, с. 623).
97. Характеристика личности подростка в большинстве немецких исследований того времени, особенно у Шпрангера, относится к подросткам и юношам из среды образованных классов, т. е. буржуазии (крупной и средней) и буржуазной интеллигенции. Исследований личности подростков других классов было еще очень мало. Работа Буземана интересна тем, что в ней сравнительным исследованием охвачены подростки разных социальных слоев, а также жители города и деревни. Как показывает Выготский, подвергая тщательному анализу полученные Буземаном факты, самому исследователю это сделать в полной мере не удалось.
98. Деборин (Иоффе) *Абрам Моисеевич* (1881—1963)—советский философ.
99. Полицер (Politzer) *Жан* (1903—1942)—французский философ-марксист и психолог. В работах исходил из материалистического понимания общества и его истории. Убит фашистскими оккупантами.
100. Леви-Брюль (Levi-Bruhl) *Люсьен* (1857—1939)—см. т. 1, с. 464; т. 2, с. 482.

Проблема возраста

1. Глава к книге по детской (возрастиой) психологии, которую Л. С. Выготский готовил в последние годы жизни (1932—1934). Из архива семьи автора. Первый параграф главы в несколько сокращеииом виде опубликован в журнале «Вопросы психологии», 1972, № 2. Глава в целом публикуется впервые.

2. Выготский имеет в виду переход от младшего школьного возраста к подростковому.

3. «Всякая жизнь есть в то же время и умирание (Энгельс)» — имеется в виду мысль Энгельса: «Жить значит умирать» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 20, с. 611).

4. Интересно отметить, что в публикуемых в настоящем томе главах книги «Педология подростка» Выготский еще не определял подростковый возраст как стабильный, употребляя часто понятия «переходный возраст» и «подростковый возраст» как синонимы.

5. В рукописи Выготского критические периоды представлены как состоящие из трех фаз: предкритической, критической и посткритической; стабильные — как состоящие из двух стадий: первая стадия, вторая стадия.

6. «Мое отношение к моей среде есть мое сознание». (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 3, с. 29).

7. Введенное Выготским понятие зоны ближайшего развития принципиально очень важно. Оно тесно связано с его пониманием соотношения между обучением и развитием.

Методика диагностики зоны ближайшего развития лишь в последнее десятилетие начала разрабатываться, но до настоящего времени разработана недостаточно.

8. Выготский, видимо, планировал посвятить этому вопросу специальную главу, но ему это не удалось сделать.

9. Вопросы диагностики развития изложены Выготским более подробно в «Диагностике развития и педологической клинике трудного детства» (т. 5, с. 257—321).

Младенческий возраст

1. Глава, написанная Л. С. Выготским к готовившейся им книге по детской (возрастной) психологии. Из архива семьи автора. Публикуется впервые. Параграф первый в рукописи отсутствует. В главе дана характеристика двух периодов: новорожденности, который Выготский считал переходным или критическим, и младенческого возраста, который автор считал стабильным. Здесь представлена попытка Выготского реализовать применительно к конкретному возрастному периоду те принципы рассмотрения динамики развития, которые он сформулировал в главе «Проблемы возраста».

Необходимо иметь в виду, что в годы написания этой работы исследований периода новорожденности и младенчества в советской науке было очень мало и они принадлежали главным образом Н. М. Щелованову и его сотрудникам — представителям рефлексологии. Исследования наиболее ранних сроков появления условных рефлексов только начинались; данных о развитии мозга на первом году жизни на клеточном уровне было мало. Несмотря на это, Выготскому удалось выдвинуть ряд продуктивных гипотез, которые частично подтвердились, например гипотезу о том, что верхняя граница периода новорожденности связана с появлением основного новообразования — возникновением индивидуальной психической жизни, связанной с выделением человека как основной фигуры в социальной ситуации, а это создает возможность характеризовать социальную ситуацию развития младенческого возраста и ее основные противоречия.

Исследования недоношенных и переношенных новорожденных, проведенные после 1932 г., в целом подтвердили выводы Выготского. Однако, как показали исследования наиболее раннего образования условных рефлексов, формирование этих рефлексов возможно у недоношенных детей уже в период между моментом фактического рождения и окончанием нормального срока беременности.

Эти факты свидетельствуют об огромном влиянии окружающей среды на созревание физиологических механизмов высших отделов нервной системы (Н. И. Касаткин, 1951).

2. Исследования показали, что наиболее ранние условные рефлексы могут быть образованы уже на второй-третьей неделе жизни (Н. И. Касаткин, 1951).

3. *Валлон* (Vallon) *Анри* (1879—1962) — французский психолог, специалист по детской, пато- и педагогической психологии. Развивал диалектико-материалистические взгляды на психическое развитие в детском возрасте. После второй мировой войны принимал участие в реформе образования во Франции. В нашей стране переведены две его книги: От действия к мысли. М., 1956; Психическое развитие ребенка. М., 1967.

4. Выготский описывает опыты, проводившиеся Ф. Лебенштейном под руководством Г. Фолькельта, на которых последний неоднократно присутствовал.
5. См. последний параграф этой главы — «Основные теории младенческого возраста».
6. Представителем этой теории был прежде всего Н. М. Щелованов — один из ближайших учеников основоположника рефлексологии В. М. Бехтерева. Создателями рефлексологии в области младенчества были сотрудники Щелованова — Н. Л. Фигурин, М. П. Денисова, Н. И. Касаткин. По инициативе В. М. Бехтерева в начале 20-х гг. Щелованов организует специальное учреждение, в котором изучалось развитие детей от рождения до 3 лет. Здесь на основе ежедневных систематических наблюдений за развитием детей и специальных экспериментов были добыты важные материалы о ходе развития детей этого возраста. Материалы не потеряли своего значения до настоящего времени. Впоследствии учреждение разветвилось на два: одно работало в Ленинграде под руководством Фигурина в составе Ленинградского медицинского педиатрического института; другое под руководством Щелованова в Москве вошло в состав Московского педиатрического института. На основании работ, выполненных в этих учреждениях, была создана система воспитания детей раннего возраста и соответствующие руководства для воспитателей (Воспитание детей раннего возраста в детских учреждениях/Под ред. Н. М. Щелованова, Н. М. Аксариной.— 3-е изд. М., 1955).
7. Эту теоретическую концепцию развивал К. Бюлер (1932). Выготский неоднократно критически рассматривал теоретические взгляды Бюлера как по этому, так и по другим вопросам (т. 2).
8. Представителем этой теории является К. Коффка. Более обстоятельную критику взглядов Коффки см.: т. 1, с. 238—290.
9. Эту концепцию представляли, во-первых, фрейдисты в лице самого З. Фрейда и З. Бернфельда; во-вторых, Ж. Пиаже. Критику теории аутизма и эгоцентризма Выготским см. также т. 2, с. 20—23.

Кризис первого года жизни

1. Стенограмма лекции, прочитанной Л. С. Выготским в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена в 1933/34 учебном году. Из архива семьи автора. Публикуется впервые. В стенограмме отражена устная речь автора. Лекции Выготского отличались особой смысловой выразительностью. Они были лишены всякой внешней эффектности, но богаты интонационно. Вместе с тем они носили характер рассуждения вслух и содержали различные гипотезы. Выготский часто излагал в лекциях то, над чем он в это время думал. Этот курс был проблемным курсом, а не систематическим изложением всех вопросов детской психологии. В лекциях освещались вопросы, которые их автор считал узловыми. В период чтения лекций под руководством Выготского Т. Е. Конникова вела исследование начального этапа развития речи. Исследование закончено после смерти руководителя (см.: Т. Е. Конникова, 1947). Некоторые примеры, приведенные в лекции, взяты из исследования Конниковой. Интересные материалы по возникновению первых слов у ребенка содержатся и в статье ученицы Выготского — Ф. И. Фрадкиной «Возникновение речи у ребенка» (1955). Важные материалы к характеристике автономной речи у близнецов, условий задержки речи на этой стадии развития и преодоления такой задержки даны в кн.: А. Р. Лурия, Ф. Я. Юдович. Речь и развитие психических процессов у ребенка. М., 1956.
2. Речь идет о персоналистической теории, развивавшейся Штерном (т. 2, с. 80—89, 484).
3. Здесь есть как будто бы противоречие. Выготский называет эту стадию развития речи автономной речью, а в лекции говорит, что этот язык не может рассматриваться как автономный. В данном случае Выготский хочет подчеркнуть, что указанная форма языка все же возникает на основе развитого языка взрослых и во взаимодействии с ними.
4. Экспериментально-дефектологический институт (ЭДИ) в настоящее время Научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР.
5. *Рау Федор Андреевич* (1868—1957) — видный советский сурдопедагог и логопед. Много лет работал в Научно-исследовательском институте дефектологии.
6. См.: К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 3, с. 29: «Там, где существует какое-либо

отношение, оно существует для меня; животное не *«относится»* ни к чему и вообще не «относится»; для животного его отношение к другим не существует как отношение. Сознание, следовательно, с самого начала есть общественный продукт и остается им, пока вообще существуют люди. Сознание, конечно, есть в начале осознание *ближайшей* чувственно воспринимаемой среды и осознание ограниченной связи с другими лицами и вещами, находящимися вне начинающего сознавать себя индивида...»

Раннее детство

1. Стенограмма лекции, прочитанной Л. С. Выготским в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена в 1933/34 учебном году. Из архива ЛГПИ им А. И. Герцена. Публикуется впервые.

2. Под руководством Выготского при Психологической лаборатории Академии коммунистического воспитания в конце 20-х гг. работала группа молодых психологов, куда входили Л. И. Божович, А. Н. Леонтьев (1903—1979), А. В. Запорожец (1905—1981), Р. Е. Левина (р. 1908), Н. Г. Морозова (р. 1906), Л. С. Славина (р. 1906). В 1931 г., в связи с ликвидацией лаборатории и переездом части сотрудников (А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия, Л. И. Божович, А. В. Запорожца) в Харьков, группа распалась. Исследование Л. С. Славиной не было опубликовано.

3. Лейпцигская школа—направление в немецкой психологии, возглавлявшееся Ф. Крюгером, директором Лейпцигского психологического института. Основным понятием в объяснении психической жизни для этого направления было понятие изначального целостного психического переживания. Взгляды школы носят идеалистический характер—психика сводится к чувственно-подобному переживанию и из нее исключены моменты отражения объективной действительности.

4. Сеченов Иван Михайлович (1829—1905)—см. т. 2, с. 488.

5. Выготский довольно часто употребляет слово «деятельность», но очень обобщенно. Здесь он обращается к конкретному описанию и анализу деятельности ребенка раннего возраста.

6. Подробнее о развивавшихся Выготским взглядах на игру см.: Игра и ее роль в психическом развитии ребенка.— Вопр. психологии, 1966, № 6.

7. Фонология—см. т. 2, с. 482.

8. О различении Выготским двоякого рода анализа см. т. 2, с. 13—15.

9. Выготский имеет в виду мысль: «...он (Л. Фейербах.—*Д.Э.*) не замечает, что окружающий его чувственный мир вовсе не есть некая непосредственно от века данная, всегда равная себе вещь, а что он есть продукт промышленности и общественного состояния, притом в том смысле, что это—исторический продукт, результат деятельности целого ряда поколений, каждое из которых стояло на плечах предшествующего...» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 3, с. 42).

10. Исследование Морозовой опубликовано не было.

11. Здесь Выготский излагает положение: «Язык так же древен, как и сознание; язык и *есть* практическое, существующее и для других людей и лишь тем самым существующее также и для меня самого, действительное сознание, и, подобно сознанию, язык возникает лишь из потребности, из настоятельной необходимости общения с другими людьми» (К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч., т. 3, с. 29).

Кризис трех лет

1. Стенограмма лекции, прочитанной Л. С. Выготским в 1933/34 учебном году в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена. Из архива семьи автора. Публикуется впервые. В лекции нет указаний на источники, из которых Выготский брал фактический материал для своих обобщений. Укажем лишь на некоторые возможные источники: E. Köhler Die Personlichkeit des dreiyärigen Kindes. Wien, 1926.

Кризис семи лет

1. Стенограмма лекции, прочитанной Л. С. Выготским в 1933/34 учебном году в Ленинградском педагогическом институте им. А. И. Герцена. Из архива семьи автора. Публикуется впервые.

ИМЕННОЙ УКАЗАТЕЛЬ

ПРЕДМЕТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

Д

Ж

Н

О

П

ЛИТЕРАТУРА

Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 3, 20, 21, 23, 25, ч. II.
Ленин В. И. Полн. собр. соч., т. 18, 29.

* * *

Амент В. Душа ребенка. СПб., 1908.

* *Ананьин С. А.* Интерес по учению современной психологии и педагогики. Киев, 1915.

* *Аркин Е. А.* Дошкольный возраст.— 2-е изд. М., 1924.

* *Арямов И. А.* Рабочий подросток. М., 1928.

* *Арямов И. А.* Основные вопросы педологии подростка.— Труды 2-го Моск. гос. университета, 1929, т. 1.

* *Арямов И. А.* Особенности поведения современного подростка.— Педология, 1928, № 1.

* *Арямов И. А.* Основы педологии.— 4-е изд. М., 1930.

* *Басов М. Я.* Методика психологических наблюдений над детьми. М.; Л., 1926.

* *Басов М. Я.* Общие основы педологии. М., 1928.

Бернфельд З. Психология юности Э. Шпрангера.— В кн.: Педология юности/Под ред. И. А. Арямова. М.; Л., 1931.

Бехтерев В. М. Общие основы рефлексологии человека. Л., 1926.

Бидль А. К. К характеристике периода полового созревания.— В кн.: Педология юности/Под ред. И. Арямова. М.; Л., 1931.

Бине А. Механизм мышления. Одесса, 1894.

Бине А. Психология умозаключения на основании экспериментальных исследований посредством гипноза. М., 1889.

Бине А. Современные идеи о детях. М., 1910.

Блейлер Э. Аутистическое мышление. Одесса, 1927.

* *Блонский П. П.* Основы педагогики. М., 1925.

* *Блонский П. П.* Педология. М., 1925.

* *Блонский П. П.* Педология в массовой школе I ступени. М., 1927.

Блонский П. П. Психологические очерки. М., 1927.

Блонский П. П. Возрастная педология. М.; Л., 1930.

Блонский П. П. Основы педологии. М., 1930.

* *Блонский П.*, Ионова М., Левинский В., Шейман М. Методика педологического обследования детей школьного возраста. М.; Л., 1927.

Болдуин Д. Духовное развитие детского индивидуума и человеческого рода. М., 1911, т. 1, 1912, т. II.

Болдуин Д. Психология в ее применении к воспитанию. М., 1904.

Бюлер К. Духовное развитие ребенка. М., 1924.

Бюлер К. Очерк духовного развития ребенка. М., 1930.

Бюлер Ш., Тюдор-Гарт Б., Гетцер Г. Социально-психологическое изучение ребенка первого года жизни. М., 1931.

* *Веселовская К. П.* Педологический практикум: Пособие для практических занятий по педологии. М., 1924.

* *Веселовская К. П.* Педологические основы полового воспитания. М., 1926.

---

* Звездочкой отмечены работы, рекомендованные Л. С. Выготским в качестве дополнительной литературы к читаемому курсу.

Вольпин Л. Л. Весовые данные о росте головного мозга у детей. СПб., 1902.
Вундт В. Очерк психологии. СПб., 1897.
Вундт В. Фантазия как основа искусств. СПб.; М., 1914.
Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1926.
* *Выготский Л. С.* Педология школьного возраста. М., 1928.
* *Выготский Л. С.* Структура интересов в переходном возрасте и интересы рабочего подростка.— В кн.: Вопросы педологии рабочего подростка. М., 1929.
* *Выготский Л. С.* Генетические корни мышления и речи.— Естествознание и марксизм, 1929, № 1.
Выготский Л. С. Развитие активного внимания в детском возрасте.— В кн.: Вопросы марксистской педагогики. М., 1929, вып. 1.
Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. М.; Л., 1930.
Выготский Л. С. Педология подростка.— Задания 1—4. М., 1929; Задания 5—8. М., 1930; Задания 9—16. М.; Л., 1931.
Выготский Л. С. К проблеме психологии шизофрении.— Советская невропатология, психиатрия, психогигиена, 1932, т. I, вып. 8.
Вяземский Н. В. Изменение организма в период сформирования. СПб., 1901.
Гальтон Ф. Наследственность таланта. СПб., 1875.
Гезелл А. Умственное развитие ребенка. М.; Л., 1930.
Гезелл А. Педология раннего возраста. М.; Л., 1932.
* *Геллерштейн С. Г.* Психотехника. М., 1926.
* *Гельман И. Г.* Половая жизнь современной молодежи: Опыт социально-биологического обследования. М.; Пг., 1923.
Гербарт И. Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1906.
Гроос К. Душевная жизнь ребенка. Киев, 1916.
Дарвин Ч. Наблюдения над жизнью ребенка. СПб., 1881.
Деборин А. М. Введение в философию диалектического материализма. М., 1923.
Деборин А. М. Диалектика и естествознание. М.; Л., 1929.
Денисова М. П., Фигурин Н. Л. Опыт рефлексологического изучения новорожденного.— В кн.: Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы. Л., 1925, вып. 1.
Денисова М. П., Фигурин Н. Л. Экспериментальное изучение реакции на новое у ребенка до одного года.— В кн.: Вопросы генетической рефлексологии и педологии младенчества: Сб. первый. М.; Л., 1929.
* *Дьюи Д.* Психология и педагогика мышления. М., 1915.
* *Завадовский Б. И.* Проблемы старости и омоложения. М., 1923.
* *Загоровский П. Л.* О так называемой негативной фазе в подростничестве.— Педология, 1928, т. I, вып. 1.
Загоровский П. Л. Второе школьное детство и особенности его социального поведения. Воронеж, 1929.
* *Залкинд А. Б.* Революция и молодежь. Свердловск, 1925.
* *Залкинд А. Б.* Вопросы советской педагогики. Л., 1926.
* *Залкинд А. Б.* Основные вопросы педологии. М., 1927.
* *Залкинд А. Б.* Половое воспитание. М., 1928.
* *Залкинд А. Б.* Педологические основы воспитательной работы с подростковым возрастом.— В кн.: Вопросы педологии рабочего подростка. М., 1929.
* *Залкинд А. Б.* Педология в СССР. М., 1929.
Залкинд А. Б. Основные особенности переходного возраста.— Педология, 1930, № 1.
Иерузалем В. Учебник психологии: Пер. с 4-го нем. изд. М., 1911.
Келер В. Исследование интеллекта человекоподобных обезьян. М., 1930.
Клапаред Э. Психология ребенка и экспериментальная педагогика. СПб., 1911.
Клапаред Э. Предисловие к книге Ж. Пиаже «Речь и мышление ребенка». М.; Л., 1932.
* *Колодная А. И.* Интересы рабочего подростка. М., 1929.
Компейре Г. Отрочество, его психология и педагогия. СПб. 1910.
Компейре Г. Умственное и нравственное развитие ребенка. М., 1912.
* *Корнилов К. Н.* Биогенетический принцип.— В кн.: Основные вопросы педологии в избранных статьях/Под. ред. С. М. Василейского.— 2-е изд. М.; Л., 1928.

Коффка К. Основы психического развития. М.; Л., 1934.
Кречмер Э. Строение тела и характер. Киев, 1924.
Кречмер Э. Медицинская психология. М., 1927.
* *Кречмер Э.* Истерия. М., 1928.
Кро О. Интеллектуальное развитие в период созревания.— В кн.: Педология юности/Под ред. И. Арямова. М.; Л., 1931.
Кюльпе О. Современная психология мышления.— Новые идеи в философии, 1914, № 16.
Лай В. А. Экспериментальная педагогика. М., 1909.
Лай В. А. Экспериментальная дидактика. СПб., 1910.
Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. М., 1930.
* *Леонтьев А. Н.* Развитие памяти. М., 1931.
Лешли К. С. Основные нервные механизмы поведения.— Психология, 1930, т. III, вып. 3.
Липпс Т. Руководство к психологии. СПб., 1907.
* *Лурия А. Р.* Пути развития детского мышления.— Естествознание и марксизм, 1929, № 2.
Маслов М. С. Основы учения о ребенке и об особенностях его заболеваний. Л., 1926—27.
Мейман Э. Лекции по экспериментальной педагогике. М., 1914—17, ч. 1—3.
* *Николаев Л. П.* Влияние социальных факторов на физическое развитие детей. Харьков, 1925.
О'Ши М. Роль активности в жизни ребенка. М., 1910.
Павлов И. П. Пробная экскурсия физиолога в область психиатрии.— В кн.: Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. Л., 1932.
* Педология, вып. 1(7). М., 1930.
Пейпер А. Функция мозга грудного ребенка. М., 1929.
* *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М.; Л., 1932.
Потебня А. А. Мысль и язык. Одесса, 1922, т. 1.
Прейер В. Духовное развитие в первом детстве. СПб., 1894.
Прейер В. Душа ребенка. СПб., 1912.
Рибо Т. Психология внимания. СПб., 1892.
* *Рибо Т.* Опыт исследования творческого воображения. СПб., 1901.
* *Рубинштейн М. М., Игнатьев В. Е.* Психология, педагогика и гигиена юности. М., 1926.
* *Рюле О.* Пролетарское дитя. М., 1923.
* *Сахаров Л. С.* О методах исследования понятий.— Психология, 1930, т. III, вып. 1.
Селли Д. Очерки по психологии детства. М., 1901.
* *Смирнов В. Е.* Психология юношеского возраста. М.; Л., 1929.
Титченер Э. Очерки психологии. СПб., 1898.
Титченер Э. Учебник психологии. СПб., 1914, ч. I, II.
Толстой Л. Н. Детство. Отрочество, Юность. Собр. соч. М., 1958, т. 1.
Торндайк Э. Принципы обучения, основанные на психологии. М., 1926.
Тумлирц О. Единство психологии и его значение для теории переходного возраста.— В кн.: Педология юности/Под ред. И. Арямова. М.; Л., 1931.
Тэн И. Об уме и познании. СПб., 1872.
Уотсон Дж. Психология как наука о поведении. М.; Л., 1926.
Уотсон Дж. Психологический уход за ребенком. М., 1929.
Фигурин Н. Л., Денисова М. П. Краткая диагностическая схема развития ребенка до 1 года.— В кн.: Новое в рефлексологии и физиологии нервной системы: Сб. второй. Л., 1926.
Фигурин Н. Л., Денисова М. П. Этапы развития поведения ребенка от рождения до одного года.— В кн.: Вопросы генетической рефлексологии и педологии младенчества. Сб. первый. М.: Л., 1929.
Фолькельт Г. Экспериментальная психология дошкольника. М., 1930.
Фрейд З. Влечения и их судьба. Б. М., 1923.
Фрейд З. Психоанализ детских неврозов. М., 1923.
Фрейд З. Я и Оно. Л., 1924.
Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия. М., 1925.

* *Холл Ст.* Инстинкты и чувства в юношеском возрасте. Пг., 1920.
Холл Ст. Собрание статей по педологии и педагогике. М., 1912.
Циген Т. Физиологическая психология в 15 лекциях. СПб., 1909.
Циген Т. Душевная и половая жизнь юношества. М., 1924.
Шапиро С. А., Герке Е. Д. Процесс приспособления к условиям среды в поведении ребенка.— В кн.: Очередные вопросы педологии. М.: Л., 1930.
Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста: С использованием в качестве материала ненапечатанных дневников Клары Штерн. Пг., 1922.
Штерн В. Одаренность детей и подростков и методы ее исследования. Харьков, 1926.
* *Шторх А.* Архаически-примитивное переживание и мышление шизофреников. М., 1930.
Щелованов Н. М. Некоторые отличительные особенности в развитии нервной деятельности человека по данным сравнительного изучения ранних стадий онтогенеза поведения человека и животных.— Труды второго Всесоюзного съезда физиологов. М., Л., 1926.
Щелованов Н. М., Фигурин Н. Л., Денисова М. П. Особенности ребенка раннего возраста по данным генетической рефлексологии.— В кн.: Педология и воспитание. М., 1928.
Юнг К. Психоз и его содержание. СПб., 1909.
Юнг К. Психологические типы. М., 1924.

Ament W. Die Entwicklung von Sprechen und Denken beim Kinde.— Leipzig, 1899.
Ach N. Über die Begriffsbildung.— Bamberg, 1921.
Berger F. Beitrage zum Probleme der kategorialen Wahrnehmung und ihren pädagogischen Bedeutung.— Zeitschr. f. Psychologie, B. 110, 111, 1929.
Bernfeld S. Psychologie der Saüglings. Wien, 1925.
Busemann A. Die Erregungsphasen.— Zeitschr. für Kinderforschung, 1927, N 2.
Busemann A. Die Jugend im eigenem Urteil.— Langensalz, 1926.
Busemann A. Kollektive Selbsterziehung in Kindheit und Jugend.— Zeitschr. f. pädagogische Psychol., 1925.
Busemann A. Pädagogische Milienkunde.— Halle, 1927.
Bühler Ch. Die Schwarmerei als Phase der Reifezeit.— Zeitschr. f. pädagogische Psychol., B. 100, 1926.
Bühler Ch. Kindheit und Jugend.— Leipzig, 1928.
Bühler Ch. Das Seelenleben des Jugendlichen.— Jena, 1923.
Bühler Ch. Das Märchen und die Phantasie des Kindes.— Beiheft 17 zur Zeitschr. f. angew. Psychol.— Leipzig, 1929.
Bühler K. Tatsachen und Probleme zu einer Psychologie der Denkvorgänge.— Archiv f.d. gesamte Psychologie, 1907, 9, 1908, 12.
Bühler K. Die Gestaltwahrnemungen. 1 Experimentelle Untersuchungen zur psychologischen und ästhetischen Analyse der Raum- und Zeitanschauung.— Stuttgart, 1913.
Bühler K. Über das Sprachverständnis vom Standpunkt der Normalpsychologie aus.— (Sammelreferat). 3. Monograf. exp. Psych. 1908.
Bühler K. Die Theorie der Perzeption.— Jena, 1922.
Canestrini D. Über das Sinnesleben des Neugeborenen.— Monograf. aus dem Gesamtgebiet der Neurol. u. Psychiatrie, 1913. 5. Heft.
Cassirer E. La pathologie de la conscience symbolique.— Journal de Psychologie, 1923, N 5—8.
Claparede E. Psychologie de l'enfant.— Genève, 1916.
Claparede E. La conscience de la ressemblance et de la difference chez l'enfant.— (Arch, de Psych., XVII) S. 1, 1918.
Comments in Vygotsky's critical remarks concerning „The Language and Thought of the Child, and Judgment and Reasoning in the Child by Jean Piaget". Massachusetts, 1962.
Deuchler G. Über Schlusversuche insbesondere an Kindern und Jugendlichen.— Zeitschr. für pädagogische Psychol., 1920.
Doflein Fr. Die Fortplanzung die Schwangerschaft und das Gebären der Sängetiere. Jena, 1920.

Edinger L. Einführung in die Lehre vom Bau und den Verrichtungen des Nervensystems.— Leipzig, 1921.
Edinger L. Vorlesungen über den Bau der nervosen Zentralorgane der Menschen und der Tiere.— Leipzig, 1911.
Eliasberg W. Über die autonomische Kindersprache. Berlin; Wein, 1928.
Eng H. Abstracte Begriffe im Sprechen und Denken des Kindes.— Leipzig, 1914.
Fajans S. Erfolg, Ausdauer und Aktivität.beim Säugling und Kleinkind.— Psychol. Forsch., 1933.
Fajans S. Die Bedeutung der Entfernung für die Stärke eines Aufforderungscharakters beim Säugling.— Psychol. Forsch., Bd. 13, H. 3—4, 1933.
Gelb A. Grundfragen der Wahrnehmungspsychologie.— Ber. üb. d. VII, Kongr. f. exp. Psych. Jena, SS.
Gelb A. Über den Wegfall der Wahrnehmung von „Oberflächenfarben".— Zeitschr. f. Psychol., 1920, N 84.
Gelb A., Goldstein K. Psychologische Analysen Hirnpathologischen Fälle.— Berlin, 1920.
Giese F. Kinderpsychologie. B. 1 abt. 3. („Handbuch der vergl. Psychologie"). München, 1922.
Giese F. Zur Untersuchung der practischen Intelligenz — Zeitschr. f. die gesamte Neurologie und Psychologie. 1920, Bd. 59, 64.
Goldstein K. Über Aphasie.— Schweiz. Arch. Neurol. Psychiat. 1926, 19.
Goldstein K. Das Wesen der amnestischen Aphasie.— Dtsch. Zeitschr. Nervenheilkunde, 1924, 82.
Goldstein K. Die pathologischen Tatsachen in ihrer Bedeutung für das Problem der Sprache.— Kongr. D. Ges. Psychol., 1932, 12.
Goldstein K., Gelb A. Über Farbennahmenamnesie.— Psych. Forschung, 6. Berlin, 1924.
Gregor A. Untersuchungen über die Entwicklung einfacherlogischer Leistungen.— Zeitschr. für ang. Psychol., 1915, 10.
Groos K. Die Spiele der Menschen.— Jena, 1899.
Groos K. Die Spiele der Tiere.— Jena, 1907.
Groos K. Zur Psychologie der Reifenden Jugend.— S.L., 1912.
Hall St. Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education.— N.Y. 1904.
Head H. Aphasia and Kindred Desorders of Speech. Vol. I, II.— Cambridge, 1926.
Hering E. Grundzüge der Lehre vom Lichtsinn.— Handbuch, Bd. III. Berlin, 1920.
Hetzer H. Sistematische Danerbeobachtungen am Jugendlichen über der Verlauf der negativen Phase.— Zeitschr. f. Pädagogische Psychol., 1927, 2.
Homburger A. Psychopatologie des Kindes und Jugendalter.— Berlin, 1926.
Homburger A. Psychologie des Kindesalters.— Berlin, 1926.
Jaensch E. R. Über Eidetick und die typologische Forschungsmethode.— Zeitschr. Psychol., 1927, 102.
Jaensch E. Eidetic Imagery.— N.Y. 1930.
Jaensch E. Einige allgemeinere Fragen der Psychologie und Biologie des Denkens. Leipzig, 1920.
Jaensch E. Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und die Grundlagen der menschlichen Erkenntnis.— Leipzig, 1927 (vol. 1).
Jaensch E. Über den Aufbau der Wahrnehmungswelt und ihre Struktur im Jugendalter.— Leipzig, 1925.
Janet P. L'evolution psychologique de la personnalite.— Paris, 1930.
Koffka K. Zur Grundlegung der Wahrnehmungs — Psychologie.— Zeitschrift. f. Psychologie, 1915, Bd. 73.
Köhler W. Gestalt-Psychology: An introduction to new concepts in modern psychology.— N.Y.,; L., 1929.
Köhler W. Probleme der Psychologie.— Berlin, 1932.
Köhler W. Komplextheorie und Gestaltheorie.— Psychol. Forsch., 1925, 6.
Köhler W. Die physischen Gestalten in Ruhe und in stazionaren Zustand.— Brunswick, 1920.
Kroh O. Die Psychologie des Grundschulkindes. Langensalza, 1928.

Kroh O. Psychologie des Oberstufe. Langensalza, 1932.

Kroh O. Subjektive Anschauungsbilder bei Jugendlichen.— Göttingen, 1922.

Kroh O. Die Phasen der Jugendentwicklung: Entwicklungspsychologie des Grundschulkindes.— Berlin, 1926.

Kroh O. Die eidetische Anlage bei Jugendlichen.— Zeitschr. f. Kinderforschung, 1924, B. 29.

Krüger F. Über psychische Ganzheit.— Neue psychol. Stud., 1926, 1.

Lashley K. S. Brain mechanisms and intelligence.— Chicago, 1929.

Lau E. Beitrage zur Psychologie der Jugendlichen. Moral und sozialpsychologische Untersuchungen auf experimenteller Grundlage.— 3 Aufl. Langensalza, 1925.

Lau E. Die berliner Jugend und ihr Beruf.— Berlin, 1923.

Lewin K. Vorsatz, Wille und Bedürfnis.— Berlin, 1926.

Lewin K. Die Entwicklung der experementellen Willenspsychologie und die Psychotherapie.— Leipzig, 1929.

Lindworsky J. Methoden der Phantasieforschung.— In: E. Abderhalden (ed.) Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden. Vienna, 1925.

Lindworsky J. Methoden der Denkforschung.— In: E. Abderhalden (ed.). Handbuch der biologischen Arbeitsmethoden. Vienna, 1925.

Lindworsky J. Das Schlußfolgernde Denken.— Freiburg, 1916.

Lindworsky J. Wahrnehmung und Vorstellung.— Zeitschr. f. Psychol., 1918, 80.

Lipmann O. Über Begriff und Formen der Intelligenz.— Zeitschr. f. ang. Psychol., 1924, 24.

Lipmann O., Bogen H. Naive Physik.— Jena, 1923.

McDougall W. Outline of psychology.— N.Y., 1923.

McDougall W. Modern materialism and emergent evolution.— N.Y.., 1929.

McDougall W. Psychology, the study of behavior.— London, 1912.

McDougall W. Fundamentals of psychology.— Psyche, 1924, 5.

Meumann E. Die Entstehung der ersten Wortbedeutungen beim Kinde.— Leipzig, 1908.

Meumann E. Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Paedagogik und ihre psychologischen Grundlagen.— Leipzig, 1911—1914.

Meumann E. Intelligenz und Wille.— Leipzig, 1925.

Messer A. Empfindung und Denken.— Leipzig, 1908.

Messer A. Experementell-psychologische Untersuchungen über das Denken.— Arch. gen. Psychol., 1906, 8.

Meyer H., Pfahler G. Untersuchung des technisch-praktischen und des technisch-theoretischen Verhaltens bei Schulkindern.— Zeitschr. f. Angewandte Psychol., 1926, Bd. 27.

Monchamps E., Moritz E. Les ètapes mentales de l'observation des images.— Bruxelles, 1927.

Müller G. Untersuchungen über Kindliche Schlußprozesse.— Arch. für gesam. Psych., 1931, Bd. 78, 79.

Müller G. Zur Analyse der Gedächtnistätgkeit und des Vorstellungsverlaufes.— Leipzig, 1924.

Müller G. Ein Beitrag zur Prüfung logische Tätigkeiten.— Archiv. f. die gesam. Psychol., 1925, Bd. 1.

Neubauer V. Über die Entwicklung der technischen Begabung bei Kindern.— Zeitschr. f. ang. Psychol., 1927, Bd. 29.

Ormian H. Das Schlußfolgernde Denken des Kindes.— Wiener Arbeiten zur päd. Ps. 4. Wien, 1926.

Peters W. Die Entwicklung von Wahrnemungsleistungen beim Kinde.— Zeitschr. f. Psychol., 1927, 103.

Peters W. Einführung in das Seelenleben des Jugendlichen.— S.l., 1925.

Peters W. Struktur in Jugendalter.— Leipzig, 1923.

Pfister O. Gewicht des Gehirns beim Saügling.— Neurol. Zentralblatt. Leipzig, 1903.

Piaget J. La première annèe de l'enfant.— Brit. J. Psychol., 1927, 18.

Piaget J. La reprèsentation du monde chez l'enfant.— Paris, 1926.

Piaget J. La causalité physique chez l'enfant.— Paris, 1927.

Piaget J. Une forme verbalede la comparaison chez l'enfant.— Journ. de Psych., 1921, XVIII.

Piaget J., Rossello R. Notes sur les types de description d'images chez l'enfant.— Arch. de Ps., 1922, 71.

Reininger K. Über soziale Verhaltungsweisen in der Vorpubertat.— Wien, 1924.

Revault d'Allonnes G. L'Attention.— Traite de psychologie par. G. Dumas. V.l. Paris, 1923.

Roloff H. P. Vergleichend-psychologische Untersuchungen über Kindlichen Definitionsleistungen. Leipzig, 1922.

Schneider K. Die Psychologie der Schizophrenen und ihre Bedeutung fur die Klinik der Schizophrenie. Leipzig, 1930.

Schüssler H. Die Entwicklung des schlussfolgernden Denkens bei Kindern und Jugendlichen.— Zeitschr. f. ang. Psychol., 1924, Bd. 23.

Schüssler H. Ist die Behauptung Meumanns richtig: Kinder Können im allgemeinen vor dem 14 Lebenjahre nicht logisch schließen?— Zeitschr. f. Angew. Psychol., 1924, Bd. 23, 4.

Spranger E. Psychologie des Jugendalters.— Heidelberg, 1924.

Spranger E. Kultur und Erziehung. Gesammelte pädagogische Aufsätze.— 4 aufl. Leipzig, 1928.

Stern Cl., W. Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachteoretische Untersuchung.— Leipzig, 1927.

Stern W. Zur Psychologie der reifenden Jugend.— Zeitschr. f. pädagogische Psychologie, 1.

Stern W. Anfänge der Reifezeit. Ein Knabentagebuch in psychologischer Bearbeitung.— Leipzig, 1925.

Stern W. Das „Ernstspiel" in Jugendzeit.— Zeitschr. f. Pädagogische Psychol. und Jugenkund, 1924 a, N 25.

Stern W. Vom Ichbewusstsien des Jugendlichen.— Zeitschr. f. Pädagogische Psychol., 1922, N 1.

Stern W., Stern Cl. Monographien über die seelische Entwicklung des Kindes.— Leipzig, 1907.

Sterzinger O. Über den Stand und die Entwicklung von Begabungen während der Gimnasialzeit.— Arch. f. ges. Ps., 1924, 49.

Stratz C. H. Der Körper des Kindes und seine Pflege. Stuttgart, 1922.

Stumpf K. Eigenartige sprachliche Entwicklung eines Kindes.— Zeitschr. f. Pädagogische. Psyche und Phatalogie, 1901, Bd. 3, H. 6.

Thorndike E. Educational Psychology.— N.Y., 1913—1914.

Thorndike E. The fundamentals of learning.— N.Y., 1932.

Tumlirz O. Einführung in die Jugendkunde.— 2 Aufl. Leipzig, 1925, Bd. I—II.

Tumlirz O. Die Reifejahre.— Leipzig, 1924.

Uznadze D. N. Die Begriffsbildung im Vorschulpflichtigen Alter.— Zeitschr. f. Angew. Psychol., 1929, Bd. 34.

Uznadze D. N. Die Gruppenbildungsversuche bei Vorschulpflichtigen Kindern.— Archiv ges. Psychol., 1929, Bd. 73.

Večerka L. Die soziale Verhalten von Mädchen wärend des Reifezeit.— Wien, 1926.

Vierordt K. Physiologie des Kindesalters.— Tübingen, 1877.

Vogel M. Untersuchungen über die Denkbeziehungen in Urteilen der Kinder.— S.l., 1911.

Wallon H. Stades et troubles du development psychomoteur et mental chez l'enfant.— Paris, 1925.

Wallon H. L'enfant turbulent. Etude sur les retards et les anomalies du development moteur et mental.— Paris, 1925.

Werner H. Einführung in die Entwicklungspsychologie.— Leipzig, 1926.

Wertheimer M. Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt: 1. Prinzipielle Bemerkungen.— Psychol. Forsch., 1922, 1.

Wertheimer M. Drei Abhandlungen zur Gestalttheorie.— Erlangen, 1925.

Wertheimer M. Über das Denken der Naturvölker. 1. Zahlen und Zahlengebilde.— Zeitschr. f. Psychol., 1912, 60.

Woodworth R. Dinamic psychology.— N.Y., 1918.

Yerkes R. M. The mind of a gorilla.— Genet. Psychol. Monogr., 1927, 2.

Yerkes R. M., Learned B. W. Chimpanzee intelligence and its vocal expression.— Baltimore, 1925.

Zillig M. Über eidetische Anlage und Intelligenz.— Forschrite der Psychol., 1917, 5.

СОДЕРЖАНИЕ